

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



TESIS DOCTORAL

La disrupción en las aulas de educación secundaria: la percepción del profesorado

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

María Belén Martínez Fernández

Directores

**M^a Rosario Martínez Arias
José C. Chacón Gómez
M^a José Díaz-Aguado**

Madrid, 2016

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



La disrupción en las aulas de educación
secundaria

La percepción del profesorado

TESIS DOCTORAL

M^a BELÉN MARTÍNEZ FERNÁNDEZ

Directores: M^a Rosario Martínez Arias

José C. Chacón Gómez

M^a José Díaz-Aguado Jalón

MADRID, 2015

A mi padre, que hubiera deseado ver este momento.

Agradecimientos

No es posible sobrevivir a la realización de una tesis sin sentir una enorme gratitud hacia aquellas personas que te ayudan a hacerlo posible. Es éste un trabajo en solitario que requiere un gran esfuerzo personal, pero que no se puede hacer solo. Sirvan estas líneas para reconocer a todas estas personas sus contribuciones y expresarles mi sincero agradecimiento.

En primer lugar, agradecer a mis directores toda su ayuda e implicación en este trabajo. Los tres han tenido un importante papel en este proyecto; en particular,

Rosario Martínez Arias, de la que he recibido durante todos estos años su empuje y apoyo para continuar este proyecto, tantas veces postergado. Sus propuestas y consejos han guiado desde el principio este trabajo y sin duda que su empeño ha sido decisivo para finalizarla.

Jose Carlos Chacón Gómez, también merece un lugar destacado en este trabajo, pues su implicación y asesoramiento en la parte técnica y en el, para mí, complejo soporte metodológico de este trabajo han sido indispensables. Buena parte de la pulcritud de este trabajo se debe, sin duda, a sus consejos... e insistencia.

Y M^a José Díaz-Aguado, por sus valiosos consejos en la parte teórica de esta tesis así como su generosidad al permitirme utilizar tanto los instrumentos de evaluación que han sido la base de esta tesis como el soporte de la Unidad de Psicología Preventiva para la obtención de los datos.

Pero hay otras muchas personas que, de una u otra forma me han ayudado:

Javier Martín Babarro, compañero y amigo, en tanto su ayuda ha sido fundamental en la parte técnica de este trabajo. Y no sólo eso; su apoyo, sostenido día tras día, me ha animado a seguir en momentos de flaqueza.

Eva M^a Pérez y Jose Manuel Arribas, por su asesoramiento y aportaciones en las cuestiones de organización de centros.

A mi madre, Pilar, por su ayuda incondicional para mí durante todo este tiempo y en todos los momentos de mi vida. Ella siempre está ahí.

A María Marcos, fiel amiga y compañera durante todos estos años. Sirva esto para agradecerle la ayuda que siempre he recibido de ti.

Pero mi más profundo agradecimiento es para mi pareja, que ha compartido conmigo todos los sinsabores y el cansancio que conlleva la realización de una tesis, con

paciencia y dedicación infinitas. Gracias por tu permanente ayuda y por sacrificarte conmigo durante estos meses. Sin duda que terminar este proyecto te lo debo, sobre todo, a ti.

Mis hermanas, compañeros, amigas y amigos, Ángeles Sánchez, Andrés Negro, Concha Martínez, Arancha Oteiza, Pilar Royo, Carmen Prado, Queti Menéndez, Héctor González y Emma Merino que me han soportado y animado durante todo este tiempo.

Y por último, aunque no menos importantes un agradecimiento muy especial para todos los alumnos y profesores que, de forma anónima, han hecho posible este trabajo.

A todos vosotros, sinceramente, ¡gracias!

Resumen

Convivencia y aprendizaje pueden considerarse las dos caras del proceso educativo que tiene lugar en las escuelas, íntimamente unidas, y afectadas por la mayor complejidad en las relaciones y estructuras que encontramos en la sociedad actual.

Entre los numerosos problemas que afectan a la convivencia y al aprendizaje escolar se encuentra la disrupción; un fenómeno siempre presente, conocido y sufrido por todos los agentes educativos, que parece haberse incrementado en los últimos tiempos y cuyo efecto global es siempre negativo. La disrupción, sin embargo, es considerada habitualmente un problema *menor*, cuando todos los datos de que se dispone apuntan a lo contrario. Si bien las conductas implicadas no pueden considerarse en sí mismas de gravedad, su frecuencia y la dificultad para erradicarlas convierten a la disrupción en uno de los mayores problemas a los que se enfrenta la escuela actual, pues afecta a todas las esferas del proceso educativo: los resultados académicos, las relaciones individuales y del centro en su conjunto, el malestar de los participantes del proceso educativo, por no hablar de sus efectos a corto, medio y largo plazo en las trayectorias de profesores y alumnos.

En este contexto, el objetivo principal de este trabajo es conocer el fenómeno de la disrupción, en especial (aunque no exclusivamente) desde la perspectiva de los profesores. Así, pretendemos conocer sus opiniones sobre sus experiencias en el aula, sus sensaciones, creencias, y los aspectos que les afectan a la hora de afrontar este tipo de problemas tan cotidianos en sus aulas. A través de este trabajo queremos profundizar en las causas y los aspectos que explican estos problemas a través de su perspectiva, junto con el complemento imprescindible que proporcionan las opiniones, creencias y puntos de vista de los alumnos, protagonistas ambos de este escenario social que es la escuela.

Para ello comenzaremos en el capítulo 1 revisando los conocimientos de que disponemos actualmente acerca de cómo se conceptualiza y se mide la disrupción, qué percepciones tienen de ella profesores y alumnos, así como sus posibles causas y consecuencias. Ello servirá de base para adentrarnos en los siguientes capítulos en los que, a partir de los datos sobre la convivencia en la enseñanza secundaria, obtenidos a partir de una gran muestra de profesores y alumnos a nivel nacional, se estudiarán las relaciones entre la disrupción y diferentes aspectos de la convivencia en la escuela.

El capítulo 2 se centró en el estudio de la disrupción percibida por el profesorado, que fue puesta en relación con factores individuales del profesorado (realización personal, malestar con el centro y cansancio emocional) junto con otros factores propios del centro escolar (la existencia de problemas con el equipo directivo y la calidad de las normas de

convivencia). Los análisis mostraron como predictores más relevantes los factores individuales, aunque la calidad de las normas parece actuar como un factor de protección ante la disrupción percibida, incluso ante niveles problemáticos de algunos factores individuales.

Por su parte, el capítulo 3 explora las relaciones entre la disrupción con tres grandes ámbitos de la convivencia (las percepciones acerca de su estado actual, de las acciones orientadas a su mejora, y de los obstáculos que se perciben para su adecuado desarrollo) desde una perspectiva multi-informante. Para ello, profesores y alumnos proporcionaron tres medidas de la disrupción: la que perciben los profesores, la percibida por los alumnos, y la disrupción que admiten ejercer estos últimos. Al ser puestas en relación con los tres ámbitos descritos (evaluados por ambos colectivos), se encontró un mayor predictivo para las percepciones de los profesores, a la vez que una mayor relación de las medidas de disrupción con los obstáculos estudiados.

El capítulo 4 amplía las perspectivas anteriores, introduciendo un análisis multinivel, lo que permite integrar información procedente del profesorado y el alumnado simultáneamente. Utilizando de nuevo como variable dependiente la disrupción percibida por los profesores, se estudian sus relaciones con aspectos de organización del centro junto con informes de los alumnos sobre algunos aspectos de su relación con padres y profesores. El análisis mostró la mayor importancia de los factores de centro frente a la información proporcionada por los alumnos que, no obstante, sí se mostraron como moderadores relevantes de los anteriores respecto a su relación con la disrupción percibida.

El capítulo 5, por último, cierra el presente trabajo enunciando las principales conclusiones y limitaciones de este trabajo, e incluyendo algunas recomendaciones educativas para afrontar la disrupción.

PALABRAS CLAVE

Psicología de la educación, Relaciones profesor-alumno, Alumnos disruptivos, Educación secundaria, Percepciones del profesorado

Abstract

School climate and learning can be seen as two sides of the educational process that takes place in schools. They are closely linked, and affected by the greater complexity in relationships and structures that we find in today's society.

Among the many problems affecting learning and school climate is disruption; an ever-present phenomenon, known and suffered for all teachers, which seems to have increased in recent times with an overall effect that is always negative. Disruption, however, is usually considered a minor problem, when all the available data suggest otherwise. While the behaviours involved can not be considered serious in themselves, their frequency and the difficulty to eradicate them make the disruption one of the biggest problems faced by the current school, affecting all areas of the educational process: academic achievement, individual and school relations, the discomfort of the participants of the educational process, not to mention the effect on short-, medium- and long-term trajectories of teachers and students.

In this context, the main objective of this work is to understand the phenomenon of disruption, particularly (but not exclusively) from the perspective of teachers. So, we intend to get their views on their experiences in the classroom, their feelings, beliefs, and the issues affecting them in facing everyday problems in their classrooms. Through this work we want to understand the factors that explain these problems through their own perspective, along with the indispensable complement that provided the opinions, beliefs and viewpoints of students, both protagonists of the school social scenario.

To do so, we begin in Chapter 1 by making a revision about the knowledge currently available about the disruption, how it is conceptualized and measured, what perceptions have teachers and students, as well as their possible causes and consequences. This will be the basis to build up the following chapters which, from data on school climate in secondary education, obtained from a large sample of students and teachers at the national level, relations among disruption and different aspects of school climate will be studied .

Chapter 2 was focused on the study of the perceived disruption by teachers, which was related to teachers' individual factors (sense of accomplishment, professional disengagement and depersonalization and emotional exhaustion) along with other factors specific to the school (the existence of problems with the principal's support and the quality of rules). The analysis showed as relevant predictors individual factors, although the quality of rules appears to act as a protective factor against the perceived disruption, even when levels for some individual factors are problematic.

Chapter 3 explores the relationship between the disruption and three main areas of school climate (perceptions about its current status, actions aimed at improvement, and perceived obstacles to their proper development) from a multi-informant perspective. Teachers and students provided three measures of disruption: teachers' perception, students' perception, and admission of participating in disruptive actions by students. When they were put in relation to the three areas described (assessed by both groups), teachers' perceptions were more predictive than students', together with perceived obstacles.

Chapter 4 extends the previous scope, introducing a multilevel analysis that integrates information from teachers and students simultaneously. The perceived disruption by teachers was used again as dependent variable, and predictors were factors of school organization and students' reports about some aspects of their relationship with parents and teachers. Analysis showed that school factors were more predictive than the information provided by the students. However, students' information acted as moderators for relation among school factors and perceived disruption.

Finally, chapter 5 conclude this paper by stating the main conclusions and limitations of this study, and including some educational recommendations to address the disruption.

KEYWORDS

School Psychology, Teacher-student relationships, Disruptive students, Secondary Education, Teachers' Perceptions

Tabla de contenidos

<i>Agradecimientos</i>	<i>i</i>
<i>Resumen</i>	<i>iii</i>
<i>Abstract</i>	<i>v</i>
<i>Tabla de contenidos</i>	<i>vii</i>
<i>Índice de figuras</i>	<i>x</i>
<i>Índice de tablas</i>	<i>xi</i>
<i>Abreviaturas utilizadas</i>	<i>xiv</i>
<i>Símbolos utilizados</i>	<i>xv</i>
1 INTRODUCCIÓN	1
1.1 ¿QUÉ ES LA DISRUPCIÓN?	1
1.1.1 Delimitación conceptual	3
1.1.2 Características de la conducta disruptiva	5
1.1.3 Frecuencia de la disrupción en las aulas	6
1.2 LA CONDUCTA DISRUPTIVA EN EL AULA: PERCEPCIÓN DE PROFESORES Y ALUMNOS EN EL MARCO ESCOLAR	8
1.2.1 La percepción del profesor	9
1.2.2 La percepción del alumno	11
1.2.3 Las causas de la disrupción para profesores y alumnos	11
1.3 MEDIDA DE LA DISRUPCIÓN	12
1.4 FACTORES EXPLICATIVOS DEL COMPORTAMIENTO DISRUPTIVO DESDE UNA PERSPECTIVA ECOLÓGICA	16
1.4.1 Factores individuales del alumno	18
1.4.2 Factores familiares	21
1.4.3 Factores de la escuela	24
1.4.4 Las relaciones familia-escuela	38
1.4.5 Factores sociales	38
1.5 ESTRÉS, <i>BURNOUT</i> DEL PROFESOR Y DISRUPCIÓN	40
1.6 IMPLICACIONES Y CONSECUENCIAS DE LA DISRUPCIÓN EN EL CONTEXTO ESCOLAR	44
1.7 CONDICIONES Y PAUTAS PARA UNA GESTIÓN EFICAZ DEL AULA QUE AYUDE A PREVENIR Y A AFRONTAR LA DISRUPCIÓN	47
1.8 OBJETIVOS DE ESTA TESIS	53
2 ESTUDIO 1: LA INFLUENCIA DE VARIABLES INDIVIDUALES DEL PROFESORADO Y FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO SOBRE EL NIVEL DE DISRUPCIÓN PERCIBIDO POR EL PROFESORADO EN EL AULA	56
2.1 INTRODUCCIÓN	57

2.2	MÉTODO.....	65
2.2.1	Participantes	65
2.2.2	Procedimiento	66
2.2.3	Medidas	66
2.3	ANÁLISIS DE DATOS.....	68
2.4	RESULTADOS.....	69
2.4.1	Análisis descriptivos y correlaciones	69
2.4.2	Análisis de regresión jerárquico.....	70
2.5	DISCUSIÓN	73
2.6	CONCLUSIONES	75
3	ESTUDIO 2: UN ANÁLISIS MULTI-INFORMANTE DE LA DISRUPCIÓN	77
3.1	INTRODUCCIÓN	78
3.2	MÉTODO.....	84
3.2.1	Participantes	84
3.2.2	Procedimiento	85
3.2.3	Medidas	85
3.3	ANÁLISIS DE DATOS.....	94
3.4	RESULTADOS.....	95
3.4.1	Análisis descriptivos y correlaciones	95
3.4.2	Análisis predictivos	95
3.5	DISCUSIÓN	105
3.6	CONCLUSIONES	107
4	ESTUDIO 3: LA PERCEPCIÓN DE LA DISRUPCIÓN POR PARTE DEL PROFESORADO. UN ESTUDIO MULTINIVEL	109
4.1	INTRODUCCIÓN	109
4.2	MÉTODO.....	119
4.2.1	Participantes	119
4.2.2	Procedimiento	120
4.2.3	Medidas	120
4.3	ANÁLISIS DE DATOS.....	123
4.4	RESULTADOS.....	124
4.4.1	Análisis descriptivo	124
4.4.2	Análisis multinivel.....	127
4.5	DISCUSIÓN	135
4.6	CONCLUSIONES	139
5	CONCLUSIONES FINALES Y LIMITACIONES.....	141

6 REFERENCIAS	144
----------------------------	------------

ANEXO I. CONSTRUCCIÓN Y PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LOS

INDICADORES	165
--------------------------	------------

I.1 INDICADORES PARA EL PROFESORADO.....	165
--	-----

I.2 INDICADORES PARA EL ALUMNADO	190
--	-----

ANEXO II. COMPROBACIÓN DE SUPUESTOS.....214

II.1 ESTUDIO 1	214
----------------------	-----

II.2 ESTUDIO 2.....	215
---------------------	-----

II.3 ESTUDIO 3.....	222
---------------------	-----

Índice de figuras

Figura 1.1. Anidamiento de los factores en función del contexto.	18
Figura 1.2. Modelo del burnout (MBI), según Montejo (2014).	42
Figura 2.1. Efecto de interacción de la despersonalización y cansancio emocional (DCE) sobre la relación entre la participación en las normas y la disrupción. Las líneas muestran la disrupción para los profesores que tenían 1 desviación típica por encima y por debajo de la media en despersonalización y cansancio emocional.	73
Figura 4.1. Efecto moderador de los Consejos de los adultos sobre el uso de la violencia (CAV) en la relación entre la disrupción percibida y los problemas de dirección y gestión del centro. Las líneas de regresión representadas corresponden a valores de -1DT y +1DT de la variable CAV.	132
Figura 4.2. Efecto moderador de los Consejos de los adultos sobre el uso de la violencia (CAV) en la relación entre la disrupción percibida y la Calidad de las normas de convivencia. Las líneas de regresión representadas corresponden a valores de -1DT y +1DT de la variable CAV.	133
Figura 4.3. Efecto moderador de la Percepción de conductas coercitivas (PCC) de los profesores en la relación entre la disrupción percibida y la Valoración y respeto de las familias. Las líneas de regresión representadas corresponden a valores de -1DT y +1DT de la variable PCC.	134
Figura II.1 Comprobación de la normalidad de los residuos mediante un gráfico P-P (izquierda), y de la homogeneidad de los residuos (derecha).	215
Figura II.2 Comprobación de la normalidad de los residuos mediante un gráfico P-P (izquierda), y de la homogeneidad de los residuos (derecha) para las tres VD consideradas.	216
Figura II.3 Comprobación de la normalidad de los residuos mediante un gráfico P-P (izquierda), y de la homogeneidad de los residuos (derecha) para las tres VD consideradas.	218
Figura II.4 Comprobación de la normalidad de los residuos mediante un gráfico P-P (izquierda), y de la homogeneidad de los residuos (derecha) para las tres VD consideradas.	221
Figura II.5 Comprobación de la normalidad de los residuos mediante un gráfico P-P (izquierda), y de la homogeneidad de los residuos (derecha) para la VD disrupción percibida por el profesorado.	222
Figura II.6 Comprobación de la normalidad de los residuos mediante un gráfico P-P (izquierda), y de la homogeneidad de los residuos (derecha) para la VD disrupción percibida por el profesorado.	223

Índice de tablas

Tabla 2.1	Análisis descriptivos y correlaciones de los indicadores.....	70
Tabla 2.2	Análisis jerárquico para la variable dependiente Disrupción percibida por el profesorado	72
Tabla 3.1	Análisis descriptivos y correlaciones.....	95
Tabla 3.2	Correlaciones entre las tres medidas de disrupción (percibida por profesores, alumnos, y reconocida por alumnos) con los indicadores de calidad de la convivencia	96
Tabla 3.3	Coeficientes para las ecuaciones de regresión de las tres medidas de disrupción sobre los indicadores de calidad de la convivencia	98
Tabla 3.4	Correlaciones entre las tres medidas de disrupción (percibida por profesores, alumnos, y reconocida por alumnos) con los indicadores de mejora de la convivencia	99
Tabla 3.5	Coeficientes para las ecuaciones de regresión de las tres medidas de disrupción sobre los indicadores de mejora de la convivencia.....	101
Tabla 3.6	Correlaciones entre las tres medidas de disrupción (percibida por profesores y alumnos, y reconocida por alumnos) con los indicadores de calidad de la convivencia.....	102
Tabla 3.7	Coeficientes para las ecuaciones de regresión de las tres medidas de disrupción sobre los indicadores de problemas para la convivencia.....	104
Tabla 4.1	Distribución por edades del profesorado	124
Tabla 4.2	Antigüedad del profesorado en el centro	125
Tabla 4.3	Análisis descriptivos y correlaciones para los indicadores de centro de nivel 1	125
Tabla 4.4	Análisis descriptivos y correlaciones para los indicadores del alumnado de nivel 2	126
Tabla 4.5	Resultados del modelo no condicionado, parte aleatoria	127
Tabla 4.6	Análisis multinivel para la variable dependiente Disrupción percibida por el profesorado	129
Tabla I.1	Matriz de correlaciones policóricas para los ítems de la sección 2 del cuestionario para el profesorado	166
Tabla I.2	Matriz de pesos del análisis factorial para un factor para los ítems de la sección 2 del cuestionario a los profesores.....	167
Tabla I.3	Matriz de correlaciones policóricas para los ítems de la sección 3 del cuestionario para el profesorado	167
Tabla I.4	Matriz patrón del análisis factorial para dos factores con rotación promax para los ítems de la sección 3 del cuestionario a los profesores	168
Tabla I.5	Matriz de correlaciones policóricas para los ítems de la sección 4 del cuestionario para el profesorado	169
Tabla I.6	Matriz patrón del análisis factorial para dos factores con rotación promax para los ítems de la sección 4 del cuestionario a los profesores	170
Tabla I.7	Matriz de correlaciones policóricas para los ítems de la sección 5 del cuestionario para el profesorado	171
Tabla I.8	Matriz patrón del análisis factorial para dos factores con rotación promax para los ítems de la sección 5 del cuestionario a los profesores	171

Tabla I.9	Matriz de correlaciones policóricas para los ítems de la sección 6 del cuestionario para el profesorado	172
Tabla I.10	Matriz de pesos del análisis factorial para un factor para los ítems de la sección 6 del cuestionario a los profesores.....	173
Tabla I.11	Matriz de correlaciones policóricas para los ítems de la sección 7 del cuestionario para el profesorado	173
Tabla I.12	Matriz de pesos del análisis factorial para un factor para los ítems de la sección 7 del cuestionario a los profesores.....	174
Tabla I.13	Matriz patrón del análisis factorial para dos factores con rotación promax para los ítems de la sección 4 del cuestionario a los profesores	175
Tabla I.14	Matriz de correlaciones policóricas para los ítems de la sección 8 del cuestionario para el profesorado	176
Tabla I.15	Matriz de correlaciones policóricas para los ítems de la sección 9 del cuestionario para el profesorado	177
Tabla I.16	Matriz patrón del análisis factorial para dos factores con rotación promax para los ítems de la sección 9 del cuestionario a los profesores	178
Tabla I.17	Matriz de pesos del análisis factorial para un factor para los ítems de la sección 10 del cuestionario a los profesores.....	179
Tabla I.18	Matriz de correlaciones policóricas para los ítems de la sección 10 del cuestionario para el profesorado	180
Tabla I.19	Matriz de correlaciones policóricas para los ítems de la sección 11 del cuestionario para el profesorado	181
Tabla I.20	Matriz de pesos del análisis factorial para un factor para los ítems de la sección 11 del cuestionario a los profesores.....	182
Tabla I.21	Matriz de correlaciones policóricas para los ítems de la sección 12 del cuestionario para el profesorado	182
Tabla I.22	Matriz patrón del análisis factorial para dos factores con rotación promax para los ítems de la sección 12 del cuestionario a los profesores	183
Tabla I.23	Matriz patrón del análisis factorial para tres factores con rotación promax para los ítems de la sección 13 del cuestionario a los profesores	185
Tabla I.24	Matriz de correlaciones policóricas para los ítems de la sección 13 del cuestionario para el profesorado	186
Tabla I.25	Matriz de correlaciones policóricas para los ítems de la sección 14 del cuestionario para el profesorado	187
Tabla I.26	Matriz patrón del análisis factorial para dos factores con rotación promax para los ítems de la sección 14 del cuestionario a los profesores	188
Tabla I.27	Factores e ítems componentes extraídos de la Sección 15	189
Tabla I.28	Matriz de correlaciones policóricas para los ítems de la sección 2 del cuestionario para el alumnado	190
Tabla I.29	Matriz de pesos del análisis factorial para un factor para los ítems de la sección 2 del cuestionario para el alumnado	191
Tabla I.30	Matriz de correlaciones policóricas para los ítems de la sección 3 del cuestionario para el alumnado	192
Tabla I.31	Matriz patrón del análisis factorial para un factor para los ítems de la sección 3 del cuestionario para el alumnado.....	193
Tabla I.32	Matriz de correlaciones policóricas para los ítems de la sección 4 del cuestionario para el alumnado	193

Tabla I.33	Matriz de pesos del análisis factorial para un factor para los ítems de la sección 4 del cuestionario para el alumnado	194
Tabla I.34	Matriz de correlaciones policóricas para los ítems de la sección 5 del cuestionario para el alumnado	195
Tabla I.35	Matriz patrón del análisis factorial para un factor para los ítems de la sección 5 del cuestionario para el alumnado.....	195
Tabla I.36	Matriz de correlaciones policóricas para los ítems de la sección 6 del cuestionario para el alumnado	196
Tabla I.37	Matriz patrón del análisis factorial para un factor para los ítems de la sección 6 del cuestionario para el alumnado.....	197
Tabla I.38	Factores e ítems componentes extraídos de la Sección 7	198
Tabla I.39	Matriz de correlaciones policóricas para los ítems de la sección 8 del cuestionario para el alumnado	198
Tabla I.40	Matriz patrón del análisis factorial para un factor para los ítems de la sección 8 del cuestionario para el alumnado.....	199
Tabla I.41	Matriz de correlaciones policóricas para los ítems de la sección 9 del cuestionario para el alumnado	200
Tabla I.42	Matriz de pesos del análisis factorial para un factor para los ítems de la sección 9 del cuestionario para el alumnado	201
Tabla I.43	Matriz patrón del análisis factorial para un factor para los ítems de la sección 10 del cuestionario para el alumnado.....	202
Tabla I.44	Matriz de correlaciones policóricas para los ítems de la sección 10 del cuestionario para el alumnado	204
Tabla I.45	Factores e ítems componentes extraídos de la Sección 11	206
Tabla I.46	Factores e ítems componentes extraídos de la Sección 12	207
Tabla I.47	Factores e ítems componentes extraídos de la Sección 13	208
Tabla I.48	Matriz de correlaciones policóricas para los ítems de la sección 14 del cuestionario para el alumnado	208
Tabla I.49	Matriz de pesos del análisis factorial para un factor para los ítems de la sección 14 del cuestionario para el alumnado	209
Tabla I.50	Matriz de pesos del análisis factorial para un factor para los ítems de la sección 15 del cuestionario para el alumnado	209
Tabla I.51	Matriz de correlaciones policóricas para los ítems de la sección 15 del cuestionario para el alumnado	211
Tabla I.52	Matriz de correlaciones policóricas para los ítems de la sección 16 del cuestionario para el alumnado	213
Tabla I.53	Matriz de pesos del análisis factorial para un factor para los ítems de la sección 16 del cuestionario para el alumnado	213
Tabla II.1	Valores de influencia para las tres VD estudiadas.....	217
Tabla II.2	Valores mínimos para la tolerancia y máximos para el FIV de las tres VD estudiadas	217
Tabla II.3	Valores de influencia para las tres VD estudiadas.....	219
Tabla II.4	Valores mínimos para la tolerancia y máximos para el FIV de las tres VD estudiadas	219
Tabla II.5	Valores de influencia para las tres VD estudiadas.....	220
Tabla II.6	Valores mínimos para la tolerancia y máximos para el FIV de las tres VD estudiadas	221

Abreviaturas utilizadas

[R]	Aplicado a un ítem, indica que sus valores han sido invertidos (por el inglés, <i>reversed</i>)
<i>B</i>	Coeficiente de regresión expresado en puntuaciones directas
<i>DT</i>	Desviación típica
FETE-	Acrónimo para Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza
UGT	– Unión General de Trabajadores
HLM	Programa estadístico, acrónimo para Modelado lineal jerárquico (del inglés <i>Hierarchical Linear Modeling</i>)
CCI	Coeficiente de correlación intraclase
INCE	Instituto Nacional de Calidad Educativa; actualmente, Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)
<i>M</i>	Media aritmética
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
PISA	Programa para la evaluación internacional de alumnos, por sus siglas en inglés (<i>Programme for International Student Assessment</i>). Es un proyecto de la OCDE
<i>r</i>	Coeficiente de correlación lineal producto-momento de Pearson
SPSS	Programa estadístico, acrónimo de Paquete estadístico para las ciencias sociales (del inglés <i>Statistical Package for the Social Sciences</i>)
TALIS	Encuesta internacional sobre enseñanza y aprendizaje (del inglés <i>Teaching and Learning International Survey</i>). Es un proyecto de la OCDE.
VD	Variable dependiente, también variable criterio en la regresión

Símbolos utilizados

u_{kj}	En los modelos de regresión multinivel, el coeficiente de efectos aleatorios
α	Coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach
β	Coeficiente de regresión expresado en puntuaciones típicas
β_{kj}	Coeficiente de regresión para el nivel 1 de un modelo multinivel, que puede contener uno o más componentes fijos (γ_{kj}) y otro aleatorio (u_{kj})
γ_{kj}	En los modelos de regresión multinivel, el coeficiente de efectos fijos
σ^2	En los modelos de regresión multinivel, la varianza intraclase
τ	En los modelos de regresión multinivel, la varianza interclase
ΔR^2	Incremento de la varianza asociada al introducir un bloque de predictores en una regresión jerárquica

La disrupción en las aulas de educación
secundaria

La percepción del profesorado

1 Introducción

1.1 ¿Qué es la disrupción?

La revisión de la literatura educativa de los últimos años muestra una gran variedad de términos y definiciones empleadas para describir los problemas de comportamiento de los alumnos en el aula. En general, las definiciones contemplan desde los problemas de rendimiento hasta el malestar producido por la disrupción, incluyendo los problemas de orden y disciplina. Así, en el extremo puramente académico encontramos a Türnüklü y Galton (2001), quienes definen la disrupción como cualquier comportamiento que pone en peligro el flujo de rendimiento académico en un contexto particular, o a Torrego (2006, p. 20), quien define las conductas disruptivas como un “conglomerado de conductas que se producen en el aula y que impiden el normal desarrollo de la actividad educativa (boicot, ruido permanente, interrupciones)”.

La mayoría, sin embargo, se decanta por una mezcla de aspectos. Así, Kyriacou (1986) describe el mal comportamiento de los alumnos aludiendo a cualquier conducta que socave la capacidad del profesor para establecer y mantener un aprendizaje efectivo en el aula. O Sun y Shek (2013), quienes piensan en la disrupción como una actividad que causa angustia a los profesores, interrumpe el proceso de aprendizaje y lleva a los profesores a hacer continuos comentarios a los estudiantes. En general, son comportamientos que se consideran inapropiados para el contexto o situación (Charles, 1998), problemáticos, molestos (Galloway y Rogers, 1994), que estresan a los profesores e interrumpen el buen orden del aula (Houghton, Wheldall y Merrett, 1988). Pero la disrupción no supone una molestia únicamente para los profesores; también perturba a los otros estudiantes, estropea las actividades de clase y causa confusión en el aula (Tetermiz, 2000, citado en Yılmaz, 2010), y entorpece el bienestar educativo de los alumnos escolarizados en ella (Sanders y Hendry, 1997, citado en Marchesi, 2004). Y, acompañando habitualmente a la disrupción tenemos una interrupción del orden y la disciplina (Houghton et al., 1988; Sanders y Hendry, 1997, citado en Marchesi, 2004) generando un “estado de inquietud dentro del aula” (Fernández, 1998, p. 13).

Otros autores añaden un *objetivo* en las conductas disruptivas, suponiendo que buscan, implícita o explícitamente, romper el proceso de enseñanza-aprendizaje y que tienen como consecuencia que el profesorado no pueda llevar a cabo de manera adecuada su tarea profesional de enseñanza (Uruñuela, 2007). O incluyen un matiz de enfrentamiento activo, describiendo a los estudiantes disruptivos como desafiantes, desobedientes y desmotivados (Volenski y Rockwood, 1996), con actitudes que (Casamayor, 1998)

considera esencialmente comportamientos de enfado de alumnos que quieren llamar la atención de sus compañeros o del profesor, y obtener así (Calvo, 2002) un estatus de poder en el aula.

Las descripciones anteriores, y otras muchas disponibles en la literatura, nos indican que no existe una única forma para describir el comportamiento disruptivo de los alumnos en la escuela pero el término se conceptualiza de forma consistente como comportamientos que interrumpen el proceso de enseñanza-aprendizaje, interfieren con el funcionamiento ordenado de la clase (Finn, Fish y Scott, 2008; Houghton et al., 1988; Thompson, 2009) y causan malestar tanto en el profesor como en el resto de alumnos (Houghton et al., 1988; Tetermiz, 2000, citado en Yilmaz, 2010)

Al igual que en su definición, existe también en la literatura educativa una falta de delimitación sobre las conductas o comportamientos incluidos bajo el término *disrupción* o comportamientos disruptivos.

Para los profesores la *disrupción* incluye un conglomerado de conductas inapropiadas en el aula, que se caracterizan por falta de cooperación, mala educación, insolencia, desobediencia, provocación, hostilidad, impertinencia, amenazas, etc. (Tattum, 1986). Para este autor, la *disrupción* incluye también conductas verbales como hacer retrasar la tarea pidiendo que se explique lo ya explicado al profesor, plantear preguntas absurdas, demostrar expresiones desmesuradas de aburrimiento, y otras como: vestir ropas y objetos grotescos, faltas de puntualidad, cuchicheos, risas, comentarios hirientes acerca del profesor, la tarea o los compañeros, no traer los materiales a clase, no querer seguir con la tarea de clase, molestar a los compañeros, levantarse del sitio sin permiso, insultos, pequeñas peleas y robos.

La lista continúa, y los autores enumeran acciones como chillar, gritar, pasear por el aula, hacer el payaso, negarse a realizar las tareas asignadas (Reed y Kirkpatrick, 1998), o dormir en clase, decir mentiras, lanzar objetos, hablar en voz alta, perder el tiempo (Charles, 1998), y así hasta encontrar listados interminables de conductas disruptivas en la literatura sobre gestión del aula (Marzano, Marzano y Pickering, 2003) y en los reglamentos de régimen interno que recogen las conductas de los alumnos objeto de sanción en las escuelas (Muñoz de Bustillo, Pérez y Martín, 2006; Uruñuela, 2006) como hablar en voz alta, gritar, saltarse la clase o llegar tarde, interrumpir la clase (por ejemplo deambulando por el aula o levantándose del sitio sin permiso), abuso verbal o faltas de respeto hacia los profesores, incumplimiento de las instrucciones, no realizar las tareas y una innumerable relación de actos menores de todo tipo.

Como muestra de ello, (Uruñuela, 2009a, p. 45) señala cómo una conducta aparentemente simple como “molestar en clase” puede ser manifestada incluso hasta con 162 comportamientos diferentes: hablar constantemente, levantarse, cambiarse de sitio, jugar con diversos elementos, cantar, pasear a un compañero a hombros, imitar ruidos de animales, no dejar trabajar a los compañeros,...

Otros autores incluyen dentro del comportamiento disruptivo otras conductas más graves, como son *bullying*, acoso, participación en bandas o pandillas e inapropiadas conductas sexuales en la escuela (Bru, Stephens y Torsheim, 2002; Charles, 1998; Fernet, Guay, Senécal y Austin, 2012; Finn et al., 2008).

En definitiva, como señalan Torrego y Moreno (2003) la disrupción hace referencia a una extensísima lista de comportamientos que implican desafíos de todo tipo a las normas de convivencia en el aula. Las definiciones de conductas disruptivas incluyen tanta variedad de comportamientos que, como señalan Reed y Kirkpatrick (1998), podrían representarse en un continuo según el grado de seriedad o *gravedad* que impliquen los comportamientos, con un rango que iría de menor a mayor gravedad de la conducta concreta y de las consecuencias menores o mayores que ocasiona en la clase.

1.1.1 Delimitación conceptual

A la falta de delimitación del término “disrupción” en el contexto educativo y de las conductas que incluye, ya mencionada, se añade que en la literatura educativa sobre el tema, aparecen diferentes términos usados como sinónimos o mezclado con conceptos diferentes lo que da lugar a confusiones. Términos como disrupción, conductas disruptivas, problemas de disciplina, mal comportamiento y comportamientos problemáticos, se suelen emplear como sinónimos entre sí con sus equivalentes en la literatura en lengua inglesa *misbehavior*, *misconduct*, o *disruptive students*, con el mismo significado.

Sin embargo es necesario diferenciar la disrupción de otros fenómenos como las conductas antisociales o las conductas violentas, que no deben ser considerados como términos equivalentes a conductas disruptivas sin hacer algunas precisiones importantes:

Disrupción e indisciplina

A menudo se entiende disrupción como sinónimo de indisciplina, y así se refieren a los que muestran estos comportamientos con mucha frecuencia los profesores y los investigadores escolares: como alumnos indisciplinados. Por indisciplina se alude a la oposición y enfrentamiento de los escolares a las normas sociales que han sido establecidas básicamente por los docentes (Ortega, Del Rey y Casas, 2013). En este

sentido, una gran parte de los comportamientos disruptivos no respetan las normas de disciplina, sin que pueda reducirse a este matiz su caracterización (Uruñuela, 2007)

Disrupción y violencia

Una confusión frecuente es incluir las conductas disruptivas dentro de las conductas violentas. La mayoría de los comportamientos que se incluyen en el término “disrupción”, y que han sido enumerados en el apartado anterior, como deambular por el aula, no realizar las tareas de clase, hablar en voz alta, no pueden considerarse agresivos o violentos. La literatura especializada así como *The Metropolitan Life Survey of the American Teacher* (Harris, 1993) recoge los términos “agresividad ” y/o “ violencia” para referirse a comportamientos de mayor gravedad como intimidación, agresiones físicas, uso de armas, acoso o *bullying*, robos, agresiones sexuales a estudiantes, profesores u otro personal de la escuela. A pesar de que hay conductas disruptivas que también son violentas, es necesario diferenciar claramente dichos conceptos.

Conductas antisociales

Hace referencia a una diversidad de comportamientos que infringen las normas sociales y los derechos de los demás (Kazdin y Casal, 1999). En este sentido, las conductas antisociales pueden ser violentas o no, y de forma similar a lo expuesto en el párrafo anterior, comportamientos disruptivos como por ejemplo las conductas de distracción de la tarea o las que implican olvido del material, no pueden tener esta consideración. Consideraremos antisociales, por tanto, aquellas conductas disruptivas que tienen como denominador común la transgresión de las normas de la sociedad.

Parte de la confusión terminológica mencionada radica en que en muchas ocasiones el carácter violento o antisocial de una conducta disruptiva puede depender de la valoración del profesor o de la escuela en la que se produce determinado comportamiento. Un insulto, por ejemplo puede ser interpretado de formas diferentes en función de la interpretación del profesor o de las personas de la escuela en la que se produce, influyendo en este sentido tanto el contexto sociocultural en el que se produce como las perspectivas diferentes de las personas que lo deben valorar, ya sean profesores, investigadores o responsables educativos. En el contexto escolar, lo que un profesor puede ver como disruptivo y violento puede ser considerado por otro como no disruptivo y dentro de la normalidad, además de otras conductas sobre las que resulta muy difícil de precisar donde acaba una y comienza otra (Casamayor, 1998).

Conceptualización mantenida en este trabajo

En ausencia de un marco conceptual delimitado y claro, tal y como se pone de manifiesto en las páginas anteriores, en esta tesis doctoral se tomará como punto de partida la concepción de la conducta disruptiva propuesta por Urbina, Simón y Echeita (2011), quienes sintetizando las definiciones de varios autores relevantes en el estudio de la disrupción (Gotzens, Castelló, Genovard y Badía, 2003; Muñoz de Bustillo et al., 2006; Torrego y Moreno, 2003) la describen como “comportamientos del alumnado que interrumpen sistemáticamente las actividades escolares en marcha, distorsionan el desarrollo habitual de las tareas que se llevan a cabo en el aula, y obligan al profesor a invertir buena parte del tiempo destinado a los procesos de enseñanza y aprendizaje en su afrontamiento” (Urbina et al., 2011, p. 3)

Así, al igual que una gran parte de la literatura especializada en el tema, en la presente investigación se utilizan de forma equivalente los términos disrupción, conductas disruptivas y mal comportamiento, para referirnos a este tipo de conductas que suceden dentro del aula, a menudo considerados por los profesores como comportamientos de indisciplina, que interfieren con el adecuado funcionamiento de las clases y con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Excluiremos, por tanto, los llamados problemas de violencia escolar (y que suponen comportamientos claramente antisociales o violentos en la escuela, como el acoso escolar o *bullying*, las agresiones sexuales, los crímenes o conductas similares), que han sido objeto de numerosos trabajos en los últimos años (véase, Antolín, 2011; De la Peña, 2010; Del Rey y Ortega, 2001; Díaz-Aguado, 2004).

1.1.2 Características de la conducta disruptiva

Las conductas disruptivas suelen ser aisladas y, al mismo tiempo, muy persistentes, y son manifestadas consistentemente por algunos alumnos o grupos de alumnos en el aula (Torrego y Moreno, 2003). No son comportamientos propiamente violentos ni, como ya se ha dicho, tan siquiera agresivos. Pero muchas de las conductas disruptivas descritas anteriormente, aun pudiendo parecer aparentemente inocuas, representan un grave problema para el profesorado, hacen perder mucho tiempo de clase e interfieren con el aprendizaje (Charles, 1998), y son un tópico recurrente en los discursos de los docentes sobre sus principales problemas en el aula (Tomal, 1998).

Las conductas disruptivas son muy numerosas y diferentes entre sí. Con el fin de poder facilitar el análisis de la naturaleza y causas de estos comportamientos, diversos autores han propuesto de agruparlas bajo diferentes etiquetas o categorías, en función de su naturaleza. Las propuestas, aun teniendo diferentes matices, acaban cayendo todas ellas en dos grandes conjuntos; así, Gotzens, Badía, Genovard y Dezcallar (2010) las

clasifican en conductas de tipo *social*, que alteran el orden y la dinámica del aula y conductas disruptivas de tipo *instruccional*, aquellas que se caracterizan por interrumpir las actividades y el flujo de aprendizaje del alumnado. En una línea similar, (Uruñuela, 2009a) agrupa las conductas disruptivas en torno a las dos dimensiones que caracterizan un centro educativo: conductas contrarias a la dimensión de *aprendizaje*, y conductas contrarias a la dimensión de *convivencia*. Otros (Calvo, 2002; Muñoz de Bustillo et al., 2006) también establecen categorías similares a partir de las percepciones de los profesores, lo que nos lleva a dos grandes bloques que nos permiten un primer acercamiento a su naturaleza:

Conductas de rechazo o contrarias al aprendizaje, que parecen reflejar una manifestación de rechazo a la enseñanza. Se incluirían en esta categoría las conductas relacionadas con la falta de rendimiento en clase, todas las conductas que suponen interrumpir y molestar en clase, y las que implican impuntualidad, marcharse de clase y absentismo.

Conductas disruptivas de tipo social o de trato inadecuado hacia el profesor y los compañeros, que parecen responder a necesidades educativas de los alumnos en materia de comportamiento, actitudes, normas sociales y valores. Se incluirían en esta categoría las conductas de falta de respeto y las que implican desafío y oposición al profesor.

En cualquier caso, y aunque separadas a efectos de análisis, coincidimos con (Uruñuela, 2009a) en que son categorías inseparables y que se influyen mutuamente, pudiendo encontrarse, además, una cierta continuidad entre las conductas mencionadas dentro de cada categoría.

1.1.3 Frecuencia de la disrupción en las aulas

La disrupción ha aumentado en las escuelas en los últimos años, y diversos informes y estudios realizados se han hecho eco de esa preocupación (Badía, 2001; Defensor del Pueblo, 2000; Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2010). El profesorado también opina mayoritariamente que han aumentado los problemas de convivencia en los centros y, según Calvo (2002, p. 2), “El docente con años de experiencia constata este cambio [...] antes daba clase sin necesidad de controlar el aula; ahora se esfuerza por controlar a los alumnos para dar clase”.

Como indicador de la extensión del comportamiento disruptivo, estudios recientes realizados a nivel nacional nos ofrecen algunos datos: como se mencionó anteriormente, el informe publicado en España, en el año 2010, por el Ministerio de Educación, sobre la convivencia escolar en la ESO (Díaz-Aguado, Martínez, et al., 2010) revela que el 21% de profesores de educación secundaria reconocen sufrir este problema de forma frecuente y muy frecuentemente en sus aulas. Paralelamente, otro estudio publicado en 2010 por la

Federación española de trabajadores de la enseñanza (FETE-UGT, 2010), realizado con profesores de centros públicos, privados y concertados de 14 comunidades autónomas de nuestro país, revela también que este comportamiento se produce con mucha frecuencia para el 34,1% del profesorado, y ‘con cierta frecuencia’ (al menos una vez al mes), para el 56,5% de los docentes.

Con resultados similares, otros trabajos realizados en España (Defensor del Pueblo, 2000; Del Barrio y Martín, 2003) sitúan también los problemas de disrupción como los comportamientos conflictivos más frecuentes en las aulas de secundaria. También la última *Encuesta internacional sobre la enseñanza y aprendizaje*, TALIS, (OCDE, 2014) nos proporciona información en este sentido. En España, el 45% de los profesores afirman que pierden mucho tiempo de clase hasta que los alumnos se sientan y se quedan en silencio o bien debido a interrupciones de los alumnos, situación algo más elevada que en el resto de países OCDE cuya media se sitúa en el 30%. Parece pues que la disrupción una realidad común para muchos profesores, principalmente en el nivel de secundaria.

En cuanto al tipo de comportamientos disruptivos que se dan con mayor frecuencia, la opinión del profesorado es que son las constantes interrupciones de la clase, las “gamberradas”, las contestaciones o el hablar continuamente en clase, las que impiden el normal desarrollo de la tarea docente (FETE-UGT, 2010). Más detalladamente, el estudio realizado por Domínguez, López, Pino y Álvarez (2013) con una muestra de 4943 alumnos de secundaria españoles, recoge la opinión del alumnado de educación secundaria y revela que: hablar (46.6%) y comportarse de forma inadecuada (39%) durante las explicaciones del profesorado, son las conductas que los alumnos reconocen realizar con mayor frecuencia.

En el contexto internacional también encontramos estudios que se han centrado en identificar las conductas disruptivas más frecuentes y las más molestas para el profesorado. Los hallazgos sobre las conductas más problemáticas para los profesores, en primaria y secundaria, en Inglaterra (Houghton et al., 1988), Australia (Little, 2005; McCormack, 1997), Hong Kong (Ho y Leung, 2002) y China (Ding, Li, Li y Kulm, 2008) muestran que la conducta *talking out of turn*, que incluye hacer comentarios, gritar, tener una conversación molesta entre los estudiantes que dificulta la clase, etc., (todas ellas referidas a perturbar verbalmente la clase sin permiso del profesor) es la conducta más frecuente y más perturbadora para el profesorado dentro del aula a lo largo del tiempo y en las diferentes culturas y niveles de enseñanza.

Del análisis global de todos estos datos se percibe un predominio de conductas disruptivas de tipo leve frente a problemas de convivencia de carácter más grave en los

centros educativos (Houghton et al., 1988; Kulinna, Cothran y Regualos, 2006; McCormack, 1997), pero igualmente preocupantes por su frecuencia y extensión y que suponen un obstáculo importante para que el proceso de enseñanza-aprendizaje pueda desarrollarse con garantías. Con todo, y a pesar de ser reconocido por el profesorado como uno de los problemas más importantes, existen todavía pocos estudios que cuantifiquen y analicen el fenómeno de la disrupción.

Por último en cuanto a la distribución de las conductas disruptivas en los centros educativos, tanto en España como en otros países europeos, los estudios confirman que (a) son los profesores de educación secundaria (o niveles equivalentes en otros países) los que perciben mayor disrupción en sus aulas (Hardy, Hardy y Thorpe, 1994; Törnklö y Galton, 2001); en el contexto español específicamente, los primeros cursos de la ESO acumulan de forma diferencial los comportamientos disruptivos (Muñoz de Bustillo et al., 2006; Muñoz, Carreras y Braza, 2004; Uruñuela, 2007); (b) hay una presencia sensiblemente mayor de varones disruptivos que de mujeres, y (c) existe una acumulación significativa de este tipo de conductas en los mismos alumnos (Díaz-Aguado, Martínez, et al., 2010), de forma especial en alumnos repetidores (Uruñuela, 2009a).

1.2 La conducta disruptiva en el aula: percepción de profesores y alumnos en el marco escolar

La disrupción en el aula puede manifestarse de formas muy diversas en forma de interrupciones, ruido continuo, risas, bromas, y retos de todo tipo hacia el profesor, de forma que parecería fácil poder identificar este problema con claridad, cuando aparece: Sin embargo, resulta llamativo la disparidad de percepciones que estas conductas suscitan entre el profesorado, y que son percibidas, tal y como señala Fernández (1998), de muy distinta manera: desde profesores que las consideran molestas, hasta otros que simplemente no las perciben, o aquéllos que las consideran naturales y propias de los alumnos. Para esta autora, en un grupo de 12 profesores, pueden encontrarse hasta 12 interpretaciones diferentes de una misma conducta.

Entre el profesorado, esta ausencia de criterio unificado sobre la disrupción puede relacionarse con la falta de formación del mismo sobre la disciplina escolar, lo que dificulta que el profesorado tengan una conceptualización clara de las conductas que poseen mayor poder disruptivo (Gotzens et al., 2010). Para Uruñuela (2007), la explicación está en que el profesorado no ha debatido ni consensuado lo que es admisible dentro del aula y lo que no, razón que explica esta disparidad de percepciones.

A su vez esta diferencia de percepciones también aparece, como señalan diferentes autores (Badía, 2001; Gotzens et al., 2003; Sun, 2014), entre profesores y alumnos, que parecen tener diferentes puntos de vista tanto en sus percepciones como en la finalidad de estas conductas, encontrando en unos y otros atribuciones diferentes. Esta discrepancia entre las perspectivas de profesores y alumnos sin duda constituye una explicación de peso en los problemas de disciplina en el aula (Gotzens et al., 2010), ya que un componente importante de la gestión eficaz del aula es la capacidad de todos los involucrados para describir con precisión tanto las conductas de los alumnos como las conductas de gestión del profesor (Krech, Kulinna y Cothran, 2010).

1.2.1 La percepción del profesor

Como se indicaba en el apartado anterior, el significado del término *alumno disruptivo* está a menudo sujeto a la perspectiva e interpretación del profesor (Reed y Kirkpatrick, 1998). La dificultad para identificar y valorar con precisión los comportamientos que se consideran disruptivos se debe a que estos juicios dependen de cómo el profesor perciba estos comportamientos (Calvo, 2002). En este sentido, lo que para unos profesores puede ser un problema grave y con serias consecuencias, para otros puede ser visto como algo normal y lo dejarán pasar. La intencionalidad del comportamiento disruptivo del alumno está igualmente sujeta a la interpretación del profesor; así algunos profesores verán en el comportamiento de sus alumnos un gran deseo de molestar mientras que para otros se tratará de una forma de llamar la atención a la que no concederán excesiva importancia (Badía, 2001).

La forma en la que el profesor percibe e interpreta el mal comportamiento de sus alumnos puede estar influenciada por multitud de factores. De todos ellos, los más estudiados han sido el género del alumno, el género del profesor, su experiencia docente, el estrés y la sobrecarga de trabajo así como las características del propio comportamiento del alumno.

El género del alumno. El profesorado ha percibido tradicionalmente diferencias de género en el comportamiento de alumnos y alumnas, considerando que los chicos son más inquietos, problemáticos y disruptivos que las chicas en todos los niveles educativos (Borg, 1998; Borg y Falzon, 1993; Kulinna et al., 2006), y que los profesores suelen asociar a las diferencias biológicas entre hombres y mujeres (Badía, 2001). También varía el grado de severidad con que el profesor valora el comportamiento del alumnado, de forma que esperan y toleran conductas más molestas, ruidosas y agresivas en los alumnos que en las alumnas (Kokkinos, Panayiotou y Davazoglou, 2005).

El género del profesor también hace valorar de forma diferente distintos tipos de conductas disruptivas. Así, las profesoras conceden más importancia a las conductas de los alumnos que suponen infracciones de tipo moral (Borg, 1998), como las que implican crueldad, intimidación o conductas obscenas, mientras que los profesores encuentran más importantes y graves aquéllos comportamientos que implican desafíos, retrasos y desorden en sus clases (Gotzens et al., 2010).

Experiencia docente. También parece que la sensibilidad de los profesores con respecto a los comportamientos disruptivos de sus alumnos varía en función de su experiencia docente. Kokkinos, Panayiotou y Davazoglou (2004) encuentran que los profesores con menos experiencia son más sensibles a los comportamientos agresivos o disruptivos de los alumnos en comparación con los profesores más experimentados, que pueden ver estos comportamientos dentro de los límites normales. Borg (1998), en su estudio realizado con profesores con experiencia y profesores en formación en Malta, apoya también esta afirmación. Así, la experiencia del profesor haría a los profesores progresivamente más tolerantes respecto a muchos comportamientos no deseables de los alumnos.

Personalidad del profesor. Determinadas características de la personalidad del profesor pueden afectar a su nivel de tolerancia respecto del comportamiento de sus estudiantes. Zager (1983) encuentra que los profesores tímidos, suspicaces y ansiosos perciben a sus estudiantes en términos más negativos. Kokkinos, Panayiotou y Davazoglou (2005) también revelan asociaciones entre la evaluación del mal comportamiento de los alumnos y altos niveles de escrupulosidad y neuroticismo en los profesores. Probablemente otras características de la personalidad, no estudiadas hasta la fecha, influyan en la percepción de los profesores con respecto al comportamiento de los estudiantes (Kokkinos et al., 2005).

Otras características del profesor. La sobrecarga de trabajo y el estrés del profesor afectan a sus percepciones de la conducta del estudiante. La experiencia acumulada de los profesores permite que puedan hacer mejores valoraciones del comportamiento de los estudiantes, pero el estrés producido por las demandas de su trabajo, entre otras razones, puede obstaculizar la realización de evaluaciones precisas. Los investigadores han encontrado que los profesores más estresados son menos tolerantes con los comportamientos desafiantes de los alumnos (Kokkinos et al., 2005).

Las características de los comportamientos también influyen en la forma en que éstos se perciben. Los profesores, en general, identifican la disrupción en términos de manifestaciones externas *activas* (Molins, 1999), como interrupciones verbales,

movimientos inapropiados o agresiones físicas, mientras que el mal comportamiento *pasivo*, como la conductas de falta de atención o “soñar despierto” son consideradas menos disruptivas por los profesores. La investigación de Kokkinos et al. (2005) sobre las percepciones de dos muestras de profesores de Grecia y Chipre; profesores con años de experiencia y profesores en formación apoya que los comportamientos disruptivos de *externalización* fueron percibidos como más graves por los profesores mientras que los comportamientos disruptivos que implican *internalización* fueron percibidos como menos graves. Lo que apoya también otros resultados anteriores como los de Borg (1998) y Stuart (1994), que ya sugerían que los profesores, en general, perciben los comportamientos de externalización como más graves. Gotzens et al. (2010), realizaron un estudio en España con 146 profesores de los tres niveles educativos en el que encontraron mayor preocupación en el profesorado por las conductas disruptivas de tipo *social* (que provocan mayor caos en el aula) que por las de tipo *instruccional*, a pesar de que, según los autores, estas últimas tienen un papel decisivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y son a las que los profesores conceden menor importancia.

Además, también parecen influir las percepciones de los otros profesores del centro educativo, así como las publicaciones y noticias de los medios de comunicación sobre los conflictos en las aulas (Calvo, 2002).

1.2.2 La percepción del alumno

Mientras que el profesorado percibe la conducta disruptiva de los alumnos como un importante impedimento para desarrollar su trabajo de forma eficaz, para Fernández (1998) los alumnos las perciben como una parte de su vida social en la que los comportamientos disruptivos rompen la rutina de la vida escolar. Como ya se comentó, esta diferente forma de percibir la disrupción entre profesores y alumnos se pone de manifiesto a través de los resultados del *Programa para la evaluación internacional de los alumnos* PISA 2009, en la que los alumnos de los países OCDE opinan mayoritariamente que en sus clases reina la disciplina (OCDE, 2010), a diferencia de sus profesores.

1.2.3 Las causas de la disrupción para profesores y alumnos

Diferentes estudios e investigaciones realizados con el profesorado (Díaz-Aguado, Martínez, et al., 2010; Ho, 2004; INCE, 1998; Kyriacou, 2010; Sun, 2014) muestran que los profesores atribuyen mayoritariamente los problemas de comportamiento de los alumnos a causas ajenas a la escuela, responsabilizando principalmente al alumno y a las familias y a la sociedad, de modo que las causas personales del alumno (temperamento, problemas de personalidad), las causas familiares (separaciones, divorcios, falta de atención de los padres, excesiva permisividad, sobreprotección), la influencia de los medios de

comunicación, la permisividad social y la falta de apoyo y recursos de la administración educativa son señalados como los factores principales responsables de estos problemas (Calvo, 2002; Uruñuela, 2009a).

Para los estudiantes, los principales motivos para comportarse disruptivamente están relacionados mayoritariamente con la escuela (Bibou-Nakou, Kiosseoglou y Stogiannidou, 2000; Goyette, Dore y Dion, 2000) y con ellos mismos. Los resultados de un reciente estudio realizado por (Sun, 2014) con profesores y alumnos chinos en escuelas de Hong Kong revelan que un 70% de las razones que explican el mal comportamiento en el aula para los estudiantes eran motivos como “por el placer de divertirse”, “buscar atención”, “cansancio-falta de sueño” o “mala organización del tiempo”. Un 23,9% fueron atribuidas a factores de la escuela como “clases aburridas” o “contenidos o métodos de aprendizaje aburridos”, mientras que la influencia de la familia en la conducta disruptiva apenas era percibida (0,7%). Motivos similares se han encontrado en estudios realizados en países occidentales (véanse, por ejemplo, Kyriacou, 2010; Miller, 1995).

Estos resultados sugieren que, aunque los resultados de las investigaciones muestran que profesores y alumnos atribuyen causas similares para explicar el mal comportamiento en clase, cada grupo tiene diferentes puntos de vista sobre cuáles son las principales causas que explican el comportamiento disruptivo en el aula, detectándose en el profesorado una mayor tendencia (y en menor medida también en los alumnos) a minimizar su responsabilidad y la de la escuela en el origen de estos problemas. Esta tendencia a declinar responsabilidades ha sido explicada de diversas formas, aludiendo a la necesidad de los profesores de mantener su autoestima profesional y evitar la culpa y la responsabilidad desviándola, como sugiere Sun (2014), o por un insuficiente conocimiento del profesorado acerca de las relaciones que existen entre su forma de gestionar del aula y el comportamiento de los alumnos. En resumen, tanto profesores como alumnos comparten que la disrupción es una cuestión colectiva, compartida entre alumnos, sus familias y la escuela, a pesar de los diferentes pesos que puedan darse a cada elemento.

1.3 Medida de la disrupción

Uno de los estudios más antiguos que aparecen en la literatura educativa sobre el mal comportamiento de los alumnos en el aula es el realizado por Wickman (1928, citado en Gotzens et al., 2010), pionero en el estudio de la disrupción en el aula, y que tenía como objetivo medir la percepción de estos problemas, considerados problemas de disciplina en la escuela. En este estudio se les solicitaba a diferentes participantes (profesores y psicólogos) que ordenasen una listado de comportamientos según la importancia que cada uno de ellos les otorgaba. Sus resultados mostraron que ya entonces las conductas que

implicaban el desafío a la autoridad, a las normas morales y al control del aula eran las conductas percibidas como más preocupantes.

En la revisión realizada por (Gotzens et al., 2010) se recogen las investigaciones realizadas sobre la disrupción desde sus inicios hasta ese momento, y se ponen de manifiesto dos orientaciones o enfoques diferentes que se han mantenido, hasta mediados del siglo XX, en cuanto a la valoración de los problemas de comportamiento de los alumnos: una perspectiva docente, enfocada en el orden y la disciplina del aula (más preocupada por el grupo y por la frecuencia de las conductas problemáticas), y una perspectiva psicológica de orientación clínica, más interesada en los aspectos individuales de los alumnos disruptivos (más centrada en el individuo y en la gravedad de los comportamientos). Estas diferentes orientaciones ha condicionado la forma de investigar la disrupción, trabajos que ya evidencian desde sus comienzos los desacuerdos y las confusiones conceptuales que, en cierto modo, persisten todavía en torno al fenómeno de la disrupción (Gotzens et al., 2010).

Como consecuencia de la evolución y desarrollo de las diferentes disciplinas que se han ocupado del estudio del comportamiento en la escuela, principalmente la pedagogía y la psicología, los planteamientos actuales en el estudio de la disrupción tienden a minimizar los problemas clínicos, y a utilizar un enfoque psico-educativo para analizar tanto las causas de la disrupción como sus posibles soluciones, considerando que la disrupción no es un problema individual sino de grupo, ya que afecta a toda la clase (Gump, 1980), por lo que resulta necesario analizar: a) las interacciones que se producen en el contexto en el que se produce (la escuela y el aula), b) las condiciones específicas que requieren los procesos de enseñanza-aprendizaje (Seidman, 2005) y, c) las influencias que otros factores externos a la escuela pueden tener sobre las anteriores (variables familiares, sociales, culturales, etc.).

Pero evaluar con exactitud la disrupción es una tarea compleja. Desde la propia enumeración de las conductas consideradas disruptivas hasta las causas y efectos asociados a este comportamiento, existen multitud de consideraciones que añaden una gran dificultad tanto al análisis de este problema como a su medición; entre ellas, las diferentes interpretaciones que profesores y alumnos hacen de estas conductas.

Las conductas disruptivas y los problemas de disciplina en las escuelas han sido tratados a través de dos líneas diferentes de investigación, ambas igualmente importantes: 1) la investigación cuantitativa, que utiliza una aproximación centrada en las mediciones para identificar los factores que tienen un efecto predictivo o correlacional con la disrupción, y 2) la investigación cualitativa, que describe y explora cómo estudiantes y profesores, principalmente, perciben y explican los comportamientos disruptivos y sus causas. La

principal fuente de información utilizada en ambas líneas de investigación ha sido la de los profesores, aunque directores, estudiantes y registros escolares también se han utilizado como fuentes de interés sobre la disrupción (Aloe, Shisler, Norris, Nickerson y Rinker, 2014).

Respecto a las estrategias de evaluación utilizadas en ambas metodologías, en la bibliografía encontramos diferentes aproximaciones:

- Por ejemplo, estudios que usan el *tipo y la frecuencia de los comportamiento disruptivos*, obtenido a través de los estudiantes y/o profesores, como principal fuente de esta información (Badía, 2001; Gotzens et al., 2003; Kulinna et al., 2006).
- Trabajos que evalúan *la intensidad o el grado en el que los comportamientos de los alumnos causan problemas a los profesores*, realizados a través de encuestas y cuestionarios a profesores, estudiantes y directores, o a través de la información que consta de ellos en los registros escolares, como partes de disciplina, expedientes, sanciones, etc. (Muñoz de Bustillo et al., 2006; Pestello, 1989; Salvano-Pardieu, Fontaine, Bouazzaoui y Florer, 2009; Uruñuela, 2009b).
- A través de *registros o cuestionarios estandarizados de los problemas de comportamiento* ocurridos en las escuelas, comúnmente usados como indicadores de disrupción o mal comportamiento, con frecuencia elaboradas a partir de las percepciones de los profesores (Ho y Leung, 2002; Leung y Ho, 2001).
- Las *observaciones directas del comportamiento disruptivo* de los estudiantes en clase, generalmente realizadas por los propios profesores u observadores entrenados (Ratcliff, Jones, Costner, Savage-Davis y Hunt, 2010).
- *Entrevistas semiestructuradas* que exploran las percepciones de los profesores y/o estudiantes acerca del tipo, frecuencia o naturaleza de los comportamientos disruptivos, la medida en la que éstos les causan problemas (Houghton et al., 1988; Sun y Shek, 2013) y/o sobre su origen causas (Sun, 2014).
- Más recientemente se han creado *escalas o cuestionarios* conectados con el clima y la convivencia en la escuela o el clima de la clase que entre sus ítems incluyen algunos para evaluar el comportamiento disruptivo (por ejemplo, Díaz-Aguado, Martínez, et al., 2010) y otros instrumentos y escalas con una finalidad de detección de síntomas clínicos relacionados con los problemas del comportamiento (véase Silva et al., 2005).

A la vista de lo anterior parece claro que las aproximaciones posibles son muy variadas, donde las mediciones realizadas se han basado en escalas de comportamientos y entrevistas para profesores principalmente, normalmente elaboradas *ad hoc* por los propios

profesores e investigadores, y que tienen como objetivo explorar tanto las percepciones de los problemas de comportamiento de los estudiantes como las estrategias que utiliza el profesor para afrontarlos en el aula. Veiga (2008), por su parte, indica cómo existen instrumentos para evaluar la convivencia en el centro escolar que contienen algunos ítems sobre interrupción, pero no instrumentos específicos. Algunos investigadores han intentado dar una solución desarrollando diferentes tipos de instrumentos de medida. Por ejemplo, Veiga (2008) construyó el cuestionario sobre *Conductas disruptivas manifestadas por los estudiantes* (DBS-PS por su nombre en inglés, *Disruptive Behavior Scale Professed by Students*), que permitía medir tres factores de la interrupción: distracción-transgresión, agresión a compañeros y agresión a la autoridad. Más reciente es el *Cuestionario de clima de gestión de la interrupción* (o DMC-Q por sus siglas en inglés, *Disruption Management Climate Questionnaire*) desarrollada por Simón y Alonso-Tapia (en prensa), y que se ha mostrado útil a la hora de atribuir a la actuación de los profesores la disminución de la interrupción en el aula a partir de las estrategias (aversivas o constructivas) que utiliza. En contextos más específicos encontramos la escala *PECI* (*Physical Education Classroom Instrument*), inicialmente desarrollada por Kulinna, Cothran y Regualos (2003) para la detección de conductas disruptivas en el ámbito de la educación física y que ha sido recientemente reducida a una versión con 20 ítems (Krech et al., 2010) más parsimoniosa, que consta de cinco subescalas: agresión, baja vinculación (*engagement*), problemas para seguir las instrucciones, ilegal o dañino (*harmful*), y distracción. Desde una perspectiva clínica encontramos la *RS-DBD* (*Rating Scale for Disruptive Behavior Disorders*), orientada al diagnóstico clínico y construida a partir de 41 ítems del DSM-IV, como medio para que padres y profesores puedan ofrecer sus impresiones sobre el grado de severidad en cuanto a desórdenes de conducta de tipo disruptivo (Silva et al., 2005).

Pero obtener una buena medida de la interrupción no depende únicamente de acotar las conductas adecuadamente, ya que estas decisiones se verán influidas por cuestiones como el paso del tiempo, el contexto cultural, el nivel educativo, etc. Un ejemplo es la escala construida por Wheldall y Merrett (1988) en Inglaterra, con 10 ítems que incluyen conductas como comer en clase, desobedecer, hablar fuera de turno, hacer ruidos no verbales, etc., para medir los problemas de comportamiento en estudiantes de primaria. Al utilizar esa misma escala para evaluar la conducta disruptiva en secundaria, los mismos autores (Houghton et al., 1988) tuvieron que variar algunos ítems ya que los profesores de secundaria no parecen percibir algunos de estos comportamientos como un problema (por ejemplo, comer en clase) mientras que otras acciones sí (como el abuso verbal).

La medida del comportamiento disruptivo también se ve afectada por el paso del tiempo, y por el contexto cultural. Escalas de comportamientos disruptivos elaboradas hace

más de una década, por ejemplo, ya no son de aplicación para describir los problemas de comportamiento percibidos por los profesores de las clases actuales y, a su vez, surgen otras conductas nuevas, como las relacionadas con el uso privado durante las clases de aparatos electrónicos, teléfonos, tabletas y otras tecnologías de la información y comunicación actuales, aspectos que destacan la necesidad de adaptar la medida de la disrupción a estos cambios. Respecto al contexto cultural, la medida del comportamiento disruptivo (tanto el tipo como la frecuencia de conductas) también se ve afectada. Estudios realizados en países culturalmente muy diferentes al nuestro (China) evidencian esta relevancia cultural. En este sentido hay comportamientos de los alumnos que van contra valores que son esenciales dentro de una cultura determinada y no así en otras, como por ejemplo los comportamientos descritos como “falta de respeto al profesor” en la cultura china (Sun y Shek, 2013), donde respeto y obediencia son valores todavía profundamente arraigados en la sociedad. Incluso dentro de un mismo país existen diferencias en las percepciones, en regiones o ciudades plurales, con influencias culturales o religiosas diferentes. Por ejemplo, Leung y Ho (2001) modificaron la escala de Wheldall y Merrett (1988) sustituyendo y añadiendo comportamientos de los alumnos aportados por los profesores de escuelas locales chinas.

Otro tipo de medida usado con cierta frecuencia para medir el comportamiento disruptivo o conflictivo en las aulas es a través del análisis del número de sanciones y expedientes disciplinarios de los centros (véase, por ejemplo, INCE, 1998). En este sentido, los partes de incidencia que se emiten en los centros ofrecen una base para identificar y describir el tipo de conductas que, bajo la etiqueta de comportamientos indisciplinados, están siendo considerados como tales (Muñoz de Bustillo et al., 2006) y resulta ser una vía de indudable valor para la investigación de estos comportamientos si bien, como señala Calvo (2002) hay que considerar el carácter relativo de estos datos, ya que detrás del número de sanciones y de expedientes existe un conjunto de decisiones previas adoptadas por el profesorado (evitar sancionar para que el centro no parezca conflictivo, buscar soluciones educativas por todos los medios, etc.) que hacen que los resultados de estos estudios no puedan ser considerados como un indicador fiable del estado real de la convivencia en los mismos.

1.4 Factores explicativos del comportamiento disruptivo desde una perspectiva ecológica

Desde el punto de vista educativo, resulta fundamental identificar qué aspectos influyen en el comportamiento disruptivo de los alumnos con el fin de orientar la prevención de este problema. En este sentido, las investigaciones actuales sobre el tema, a diferencia

de épocas anteriores, consideran que la conducta disruptiva en el aula no es un problema individual sino colectivo, ya que el grupo de clase está formado por un conjunto de personas (profesores, alumnos) que mantienen numerosas interacciones entre sí (Gotzens et al., 2010) y que a su vez interaccionan con otros contextos o sistemas en los que se encuentran inmersos. Esta perspectiva ecológica de los problemas del comportamiento humano ha tenido gran aceptación entre los investigadores, por lo que numerosos estudios en los últimos años la han tomado como referencia para analizar problemas como la violencia y la conducta antisocial en la adolescencia (Antolín, 2011; Díaz-Aguado, 1996b; Martínez, 2009; Moreno, 1998) o la conducta disruptiva en la escuela (Sun, 2014) entre otros problemas, pues supone un excelente punto de partida para poder comprender la complejidad del comportamiento disruptivo que se produce en la escuela.

La psicología ecológica (Belsky, 1980; Bronfenbrenner, 1979) plantea que el ambiente es un poderoso factor de influencia sobre el desarrollo humano, desarrollo que puede concebirse como un conjunto de estructuras organizadas en diferentes niveles donde cada nivel queda contenido en otro más amplio. De este modo, Bronfenbrenner (1979) plantea en su modelo, cuatro niveles de análisis que actúan de forma conjunta y simultánea en el desarrollo de los individuos: microsistema, mesosistema, macrosistema y exosistema, que se detallan a continuación.

- Nivel de microsistema: compuesto por los contextos inmediatos en los que se encuentra el individuo, como la familia y la escuela e incluye todas aquellas actividades y relaciones interpersonales que experimenta en estos contextos.
- Nivel de mesosistema: o conjunto de contextos en los que se desenvuelve el adolescente y las interrelaciones que se establecen entre microsistemas, como las relaciones que se establecen entre la familia y la escuela
- Nivel de exosistema: integrado por las estructuras sociales que no contienen en sí mismas al adolescente pero que influyen en sus microsistemas, como las influencias de los medios de comunicación actuales.
- Nivel de macrosistema: constituido por el conjunto de características que definen los rasgos básicos de los niveles anteriores, es decir, los esquemas y valores sociales y el momento histórico y cultural en el que vive el individuo.

Bajo este enfoque teórico, los problemas de comportamiento de los adolescentes no pueden atribuirse a una sola causa -por ejemplo, al individuo o a la sociedad-, sino que deben considerarse como el resultado de la interacción entre éste y el ambiente que le rodea, es decir, entre individuo y contextos (Díaz-Aguado, 1996b).

Por este motivo es necesario analizar los principales factores que en cada contexto están relacionados con los comportamientos disruptivos y que una gran parte de investigadores (Ascher, 1994; Baker, 1998; Edwards, 2010; Gable, Manning y Bullock, 1997; Hyman y Perone, 1998; Reed y Kirkpatrick, 1998; Volenski y Rockwood, 1996) agrupan, a efectos de análisis, en: a) factores individuales del alumno; b) factores familiares; c) factores de la escuela; d) relaciones e influencias entre el contexto familiar y escolar y, e) factores sociales; incluyendo en cada categoría las relaciones más relevantes con el comportamiento disruptivo que son apoyadas por la investigación, como se aprecia en la Figura 1.1.

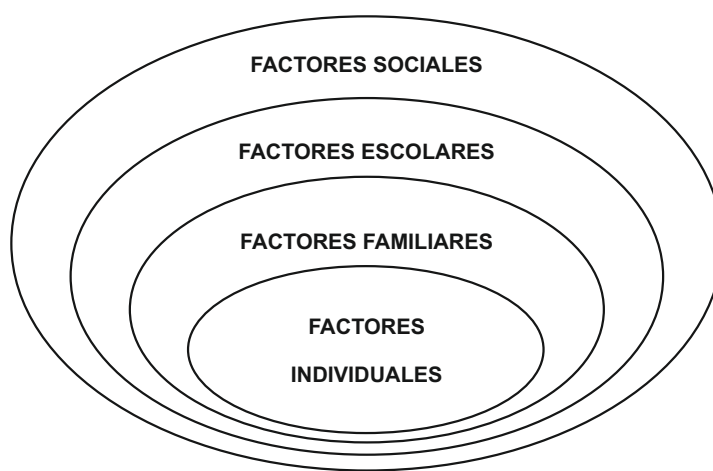


Figura 1.1. Anidamiento de los factores en función del contexto.

1.4.1 Factores individuales del alumno

Tradicionalmente, al buscar el origen del mal comportamiento del alumno en la escuela, diversos estudios se han centrado en características individuales asociadas a factores de todo tipo: genéticos o biológicos, déficits, o problemas médicos o emocionales (véase la revisión de Reed y Kirkpatrick, 1998). En la actualidad existe un consenso científico que niega el determinismo de las influencias biológicas sobre la conducta, adoptando una perspectiva más interactiva entre la genética y las características ambientales que rodean al individuo.

Entre las características del alumno más relevantes para nuestro estudio por su relación con el origen de los comportamientos disruptivos podemos destacar características sociodemográficas del alumno como el sexo y la edad, y características psicológicas, como la autoestima, la motivación hacia el trabajo escolar y el rendimiento en la escuela.

1.4.1.1 Sexo, edad y disrupción

Diferentes estudios confirman que los varones se comportan más disruptivamente que las mujeres (DeVoe et al., 2004; Finn et al., 2008; Lewis, 2001). Como se comentó en el

apartado 1.2.1 de este trabajo, la percepción de los profesores de todos los niveles educativos confirma que los estudiantes varones son más problemáticos que las mujeres (Kulinna et al., 2006). Los estudios observacionales (Hardy et al., 1994; Törnklö y Galton, 2001) confirman que estas diferencias no se deben a estereotipos y sesgos perceptivos de los profesores, y que los estudiantes varones desarrollan más comportamientos disruptivos que las estudiantes mujeres. A través de otro tipo de estudios, como los que analizan la disrupción a través de los partes de incidencia y las sanciones impuestos en los centros educativos, se encuentra igualmente que la disrupción la protagonizan mucho más los alumnos que las alumnas (Moreno y Soler, 2006).

Estas diferencias de género también aparecen asociadas con el tipo de conductas disruptivas y/o con su gravedad. En este sentido, el estudio de Badía, Cladellas, Gotzens y Clariana (2012) revela que las alumnas reconocen mayor participación en conductas como hablar en clase o interrumpir al profesor mientras que los alumnos reconocen mayor participación que aquéllas en las conductas disruptivas que suponen transgresiones de las normas sociales. En la misma línea, (Finn et al., 2008) encuentran relaciones significativas entre el género y la disrupción, encontrando que los estudiantes varones se comportan en la escuela más disruptivamente que las mujeres, diferencias que son mayores cuanto más graves son los comportamientos disruptivos.

Las investigaciones realizadas en los últimos años sobre los problemas más graves relacionados con la conducta antisocial y la violencia en contextos escolares, encuentran consistentemente diferencias que apuntan a que los hombres la utilizan con mayor frecuencia y de forma más grave que las mujeres (Rutter, Giller y Hagell, 1998) en la adolescencia, y también en la edad adulta.

En cuanto a la edad, los estudios (Yoncalik, 2010) confirman que con el aumento de la edad de los alumnos hay un aumento y mayor variedad de conductas disruptivas (Pestello, 1989), y también diferencias en cuanto a su tipo (Törnklö y Galton, 2001). Estos resultados coinciden con aquéllos que apuntan a que son las aulas de educación secundaria, a diferencia de las de primaria, donde se acumulan de forma importante los problemas relacionados con la disrupción (Finn et al., 2008), y que coincide con los cambios que se producen en la adolescencia. En este sentido, la adolescencia se ha relacionado con un incremento de los problemas de indisciplina en tanto hace, por ejemplo, que el adolescente pueda imaginar nuevas posibilidades de transgredir las reglas establecidas, que descubra las contradicciones adultas, la necesidad de sentirse especial o también la búsqueda de sensaciones y la atracción por el riesgo que se incrementa en estas edades (Díaz-Aguado et al., 2004).

1.4.1.2 Autoestima, motivación hacia el trabajo escolar, rendimiento del alumno y
disrupción

La autoestima tiene un importante papel en la personalidad del alumno y, por tanto, en el aprendizaje. Una autoestima baja o excesivamente elevada puede provocar conflictos con el aprendizaje escolar, con el profesorado o con los compañeros, y conducir a conductas disruptivas y/o agresivas. Así, unas demandas excesivamente altas por parte de las familias y/o los profesores con respecto al rendimiento del alumno pueden hacer creer al estudiante que no es suficientemente competente y desarrollar en consecuencia conductas conflictivas que le reafirman en su creencia de que no es un buen estudiante (Casamayor, 1998).

La percepción del alumno de su propia competencia cognitiva, esto es, la sensación general de *hacerlo bien* en la escuela, se deriva tanto de las experiencias anteriores de éxito académico como de las expectativas de éxito futuro, y tiene también un efecto directo sobre la orientación hacia la tarea de los estudiantes (Bru, 2006). Así, cuando el alumno percibe que su esfuerzo no tiene recompensa alguna, se ve enfrentado a los fracasos y al estrés asociado a ello; una solución puede ser reducir su valoración de las tareas escolares, reduciendo así su implicación en las tareas académicas. Así, las experiencias repetidas de fracaso en la escuela pueden suponer una amenaza grave para la autoestima de los alumnos (Covington, 1984), generando estas estrategias de desvalorización y evitación. Estas experiencias de fracaso repetidas, también pueden desarrollar en el alumno la antipatía hacia el profesor, al que ve como responsable de sus fracasos. Estos conflictos pueden ocurrir tanto como respuesta al estrés que provoca ese fracaso como al miedo a sufrirlo, o asociarlo a la crítica del profesor hacia el esfuerzo o la habilidad del alumno.

Una baja autoestima también se ha relacionado con el comportamiento disruptivo en la escuela, a través de la necesidad de conseguir así la atención de los adultos y, mediante ella, su aceptación (Fernández, 1998).

La anticipación del éxito, por el contrario, es un importante factor de la motivación que contribuye a que las tareas sean percibidas como relevantes y valiosas (Eccles, 1983) y, para Bandura (1997), la creencia personal en la autoeficacia influye en la cantidad de esfuerzo que una persona emplea y en cuanto tiempo persevera en la tarea.

En general, la motivación del alumno hacia el trabajo escolar es un predictor relacionado negativamente con la disrupción y positivamente con su nivel de responsabilidad durante las clases (Lewis, 2001). Así, según este autor, la motivación facilitaría la concentración del alumno mientras que la disrupción la inhibiría. A este

respecto, y como se verá en detalle en el apartado 1.6, existe evidencia consistente de que los problemas de comportamiento están relacionados con el rendimiento escolar del alumno y el éxito escolar (véase, por ejemplo, Aloe et al., 2014; Collie, Shapka y Perry, 2012; Reynolds, Stephenson y Beaman, 2011).

1.4.2 Factores familiares

La familia constituye el primer agente de socialización de niños y adolescentes, y en ella tienen lugar los primeros aprendizajes que serán decisivos en el desarrollo del individuo y sus posteriores relaciones sociales. Tradicionalmente, algunos aspectos relacionados con las relaciones familiares han sido consistentemente señalados como causantes de los problemas de comportamiento en los alumnos en la escuela, tanto por los profesores (Sun, 2014), como por los investigadores (véase Reed y Kirkpatrick, 1998). En este sentido, son muchos los autores que han señalado la importancia que tienen los factores relacionados con el funcionamiento familiar, y entre los relacionados con el comportamiento disruptivo de los alumnos en la escuela tenemos la falta de afecto, apoyo e implicación por parte de los padres, los conflictos frecuentes entre los padres, los problemas de comunicación en la familia, el rechazo de los padres hacia los hijos, la falta de control o la disciplina excesivamente estricta sobre los hijos, la utilización del castigo físico y otras formas de la violencia en la familia (Gable et al., 1997; Martínez, 2009; Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009; Reed y Kirkpatrick, 1998; Sun, 2014; Trianes, Sánchez y Muñoz, 2001; Volenski y Rockwood, 1996). Todos ellos pueden agruparse bajo lo que se ha dado en llamar el clima y la comunicación familiar, que incluyen el estilo educativo, y el apoyo y las actitudes de la familia, en particular, hacia la violencia. De esta forma, se sabe que determinadas habilidades, actitudes y comportamientos adquiridos o potenciados en el ambiente familiar pueden afectar las relaciones que se desarrollan en otro contexto de socialización de suma relevancia en la adolescencia, como es la escuela.

Las interacciones sociales y las relaciones de los adolescentes con sus padres se han asociado consistentemente con diversos aspectos de la adaptación escolar, incluyendo los logros académicos, la motivación, el interés, y el comportamiento social en la escuela (Dishion, 1990; Wentzel, 2002). El clima familiar tiene una importante influencia en el ajuste conductual y psicológico de los hijos (Musitu y García, 2004) e influye directamente en el desarrollo de otras características individuales como determinadas habilidades sociales, las actitudes hacia la autoridad y las conductas del adolescente, que contribuyen a determinar la relación con sus compañeros, el profesorado y la escuela (Moreno et al., 2009). Así, entendemos por clima familiar positivo aquél que hace referencia a un ambiente fundamentado en la cohesión afectiva entre padres e hijos, el apoyo, la confianza e

intimidad y la comunicación familiar. Un clima familiar negativo, por su parte, está caracterizado por problemas de comunicación entre padres e hijos adolescentes y por la carencia de afecto y apoyo, dificulta el desarrollo de determinadas habilidades sociales en los hijos que resultan fundamentales para la interacción social y favorece el desarrollo de problemas de comportamiento en niños y adolescentes (Moreno et al., 2009).

En resumen, los estudios han destacado el estrecho vínculo existente entre la calidad de las relaciones familiares y el funcionamiento adecuado en la escuela (Reed y Kirkpatrick, 1998) y la implicación en conductas violentas (Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007). De este modo, la existencia de conflictos familiares influye en la aparición de problemas de comportamiento en los hijos (Kazdin y Casal, 1999), donde el grado de conflicto familiar influye en la aparición de comportamientos desafiantes y agresivos (Patterson, Reid y Dishion, 1992). Por el contrario, cuanto más apoyo se siente recibir de los padres y mejor es la relación social con ellos, menos se miente e insulta, menos actos vandálicos se cometen y menos se amenaza o acosa (Funk, 1997). La existencia de conflictos, la falta de colaboración y de comunicación entre los miembros de la familia, o de estrategias de resolución de conflictos en la familia, se han relacionado con la presencia de problemas emocionales y de comportamiento en la adolescencia (Martínez, 2009). Algunos estudios, de hecho, constatan el vínculo entre la comunicación familiar y las conductas disruptivas, de forma que la existencia de una comunicación problemática caracteriza a los adolescentes implicados en conductas disruptivas en la escuela con elevada frecuencia (Martínez, Estévez y Jiménez, 2003).

A su vez, el funcionamiento de la familia puede influir indirectamente en las relaciones que el adolescente establece con los iguales, en la elección de amigos y en la resistencia a la presión de los iguales. En este sentido, tal y como señalan Patterson et al. (1992), un funcionamiento familiar inadecuado caracterizado por los frecuentes conflictos familiares deviene en la baja implicación por parte de los padres en la educación y supervisión de sus hijos, lo que constituye un importante factor antecedente que aumenta la probabilidad de que el adolescente se afilie con iguales desviados (Moreno et al., 2009).

Además de la importancia del clima familiar, los estudios subrayan que la actitud del adolescente hacia el profesorado o la escuela puede también venir determinada por la percepción que tiene la familia del ámbito escolar y de dichas figuras de autoridad. La actitud positiva o negativa de la familia en este sentido, como señala Bernstein (1998), puede tener una influencia decisiva en el comportamiento de los adolescentes en la escuela. Así, si los padres, como figuras de autoridad informal, no son modelos adecuados, los adolescentes pueden transferir este tipo de actitudes a otros contextos formales fuera

del hogar, lo que puede traducirse en la falta de respeto hacia el profesor. En esta misma línea, numerosos trabajos señalan que el vínculo y la valoración de las figuras parentales, así como del maestro y de la escuela, se encuentran negativamente relacionados con las conductas delictivas a lo largo de todo el desarrollo evolutivo del sujeto (Gottfredson y Hirschi, 1990).

Respecto a la disciplina en la familia, aun siendo imprescindible, debe aplicarse con equilibrio, en tanto una educación familiar basada en un control excesivo sobre los hijos puede crear problemas de disciplina en la escuela.

Los estilos educativos de las familias han sido estudiados en su relación al comportamiento disruptivo y el comportamiento violento en la escuela, revelando cómo los estilos educativos excesivamente permisivos, muy estrictos o una mezcla de ambos extremos se relacionan con dificultades en la enseñanza de límites y normas, y con los problemas de comportamiento (Díaz-Aguado, Martínez, et al., 2010). En estos estudios, el estilo de paternidad más favorable al ajuste adolescente se caracteriza por la aplicación coherente de normas justas para el comportamiento, por fomentar una comunicación bidireccional entre padres e hijos y por la valoración de las opiniones de los adolescentes, las expectativas de autosuficiencia y el comportamiento maduro, y la preocupación por su bienestar físico y emocional (véase Baumrind, 1971).

Las estrategias educativas usadas por los padres para resolver los conflictos están relacionadas con los problemas de conducta de los hijos. En particular, se ha observado que las estrategias basadas en la violencia están relacionadas con los comportamientos disruptivos y violentos de los adolescentes (Martínez et al., 2003). A su vez, los resultados de las investigaciones sobre violencia familiar apoyan la teoría del aprendizaje social de Bandura (1986), mostrando que los niños que están expuestos a la violencia o a modelos adultos que la usan o la justifican son más agresivos en el futuro (Orue y Calvete, 2012). Como es de esperar, estos modelos de conducta agresiva, aprendidos en la familia, interfieren con el aprendizaje en la escuela y en las relaciones con iguales (Patterson, 1982) y profesores, pudiendo convertirse además en un obstáculo para el logro académico (Dishion, 1990).

Por último, otra de las características de las familias que se han estudiado en relación con el comportamiento de los hijos ha sido el nivel socioeconómico y educativo de los padres. En este sentido, los estudios encuentran entre los alumnos de los niveles socioeconómicos más bajos (medido a través de los ingresos anuales de las familias) una mayor probabilidad de conducta disruptiva en la escuela (Finn et al., 2008). El nivel educativo de los padres también se ha encontrado relacionado con el comportamiento en el

aula, pero sólo en el extremo superior de la escala educativa: los estudiantes cuyos padres tenían estudios superiores tenían una menor probabilidad de encontrarse entre los alumnos disruptivos (Finn et al., 2008).

Respecto a la relación entre el nivel socio económico y cultural y los problemas de comportamiento en los hijos, parece que conviene hacer algunas matizaciones. Así, la relación no sería directa, sino que estaría mediada por los distintos estilos educativos y pautas familiares más frecuentes en cada nivel sociocultural. De esta forma, las familias de nivel sociocultural bajo comparten con más frecuencia un estilo más autoritario, menos comunicativo y con menor expresión de apoyo y afecto en la relación con sus hijos respecto a las familias de nivel sociocultural medio-alto. Por tanto, serían estos patrones educativos los que pueden explicar el desarrollo de problemas de comportamiento en unas familias y no en otras, y que supondrían que el nivel sociocultural no es una variable en si misma determinante (Martínez, 2009).

1.4.3 Factores de la escuela

Las escuelas tienen una influencia determinante sobre las conductas de los alumnos. Este hecho, confirmado por numerosas investigaciones clásicas como Power, Alderson, Phillipson, Shoenberg y Morris (1967), o Rutter, Maughan, Mortimore y Ouston (1979), entre otras, confirman, desde los años 70, la opinión que muchos padres tienen acerca de que cada escuela tiene distintos efectos globales sobre los alumnos (Watkins y Wagner, 1991). Por este motivo, analizar qué características de la escuela influyen en el comportamiento de los alumnos es de suma importancia dado el papel fundamental que tiene en la socialización de niños y adolescentes, que pasan una gran cantidad de tiempo en sus aulas (Stewart, 2003).

Una de las líneas de investigación que ha proporcionado más trabajos sobre la influencia de los factores de la escuela y sus efectos sobre los alumnos, desde los años 60 hasta ahora, son las investigaciones realizadas sobre el clima escolar (véase Thapa, Cohen, Guffey y Higgins-D'Alessandro (2013). Estos estudios han aportado abundantes resultados que explican, entre otros, cómo determinadas características de las escuelas vinculadas a su organización, al propio proceso de enseñanza, al profesorado y a las relaciones que se producen entre sus miembros dentro del contexto escolar pueden explicar una gran parte de los problemas de comportamiento de los alumnos en las aulas.

Dentro de estas variables o factores a nivel de escuela analizaremos las variables organizativas y curriculares, las relacionadas con el profesor, y la relaciones que se establecen entre iguales dentro del contexto de la escuela, señalando los resultados más

relevantes que relacionan estas características con el origen y el mantenimiento comportamiento disruptivo de los alumnos.

1.4.3.1 Variables organizativas

Diversos autores han señalado cómo determinadas características internas de las escuelas se pueden relacionar con el comportamiento disruptivo de los alumnos. Aspectos organizativos como la masificación en las aulas, aulas emplazadas en lugares inapropiados, agrupamientos, falta de medidas adecuadas de atención a la diversidad y rígidas exigencias de disciplina son, para autores como Gable, Manning y Bullock (1997), las que, tomadas juntas, pueden llevar a muchos alumnos hacia una trayectoria de comportamiento disruptivo, agresivo e incluso violento. Otras características como los métodos de enseñanza, el currículo que los alumnos aprenden en la escuela o los sistemas de evaluación del alumnado, también se han encontrado relacionados con los comportamientos disruptivos (Funk, 1997; Mooij, 1997).

Los resultados más relevantes en este sentido, permiten destacar los siguientes aspectos:

Respecto a aspectos como *el tamaño, la localización o el tipo de escuela*, las investigaciones generalmente han asociado un mayor tamaño de la escuela con más problemas de comportamiento de los alumnos, debido que las escuelas grandes dificultan la supervisión y el control sobre los alumnos (Astor, Meyer y Behre, 1999) encontrando mayores niveles de disrupción en ellas (Gottfredson y Gottfredson, 1985). Algunos estudios también han mostrado que los estudiantes se sienten menos seguros en las escuelas grandes, y que las conductas de intimidación verbal son más probables en tales escuelas (Thapa et al., 2013). Igualmente se encuentran relaciones entre el tamaño de la escuela y las conductas de victimización de profesores por parte de los alumnos. (Gottfredson y Gottfredson, 1985; Welsh, Stokes y Greene, 2000), probablemente por la mayor cantidad de espacios que quedan fuera de la supervisión del personal de la escuela y que suponen más oportunidades para este tipo de conductas. Las investigaciones muestran, además, que el comportamiento social de los estudiantes es mejor en las escuelas pequeñas (Duke y Perry, 1977; Gottfredson, 1985), así como las relaciones interpersonales entre alumnos y entre alumnos y profesores. También es mayor la implicación de los padres, resultados que se asocian con una mayor influencia en logro y actitudes de los alumnos (Cotton, 1996).

En relación a la localización del centro escolar (*escuelas rurales, urbanas o suburbanas*), (Finn et al., 2008) encontraron diferencias entre estudiantes que asistían a escuelas rurales y aquéllos que lo hacían en escuelas suburbanas, encontrando mayor disrupción en las últimas. Este resultado es confirmado también por (Kulinna et al., 2006) en

un estudio realizado con profesorado de educación física de primaria y secundaria en USA, que reveló que los profesores de escuelas urbanas informaban de un mayor número de conductas disruptivas, seguidos de los profesores de escuelas suburbanas y, en último lugar, los de escuelas rurales.

Además del tamaño de la escuela, *el tamaño del aula y la ratio de estudiantes* en las aulas se ha visto relacionado también con el comportamiento disruptivo. En este sentido las clases pequeñas permiten al profesor trabajar de forma más eficaz con los alumnos con problemas de comportamiento (Moore, 2012), mientras que las clases más grandes (con mayor número de alumnos) parecen dificultar las interacciones entre alumnos y profesor e impiden a los profesores establecer conexiones significativas con sus alumnos (Ascher, 1994). Así, una elevada ratio de alumnos por profesor puede ser un factor que contribuye al mal comportamiento del estudiante (Cotton, 1996; Haller, 1992), habiéndose relacionado también con un mayor índice de expulsiones (Hellman y Beaton, 1986).

El procedimiento de *distribución de los alumnos por grupos* en la escuela también puede tener influencia sobre sus patrones de conducta. En este sentido, agrupar a los alumnos por capacidad intelectual o por rendimiento suele acarrear una dinámica negativa en el comportamiento en los grupos del nivel bajo (Watkins y Wagner, 1991). En cuanto a la agrupación de alumnos en las escuelas mixtas/coeducativas o diferenciadas, algunos autores, como Gordillo (2013), encuentran que el agrupamiento escolar por sexo está relacionado con la frecuencia de conductas disruptivas en el aula en estudiantes de secundaria, encontrando que los estudiantes de escuelas mixtas muestran mayor frecuencia de conductas disruptivas que los de las escuelas diferenciadas. Sin embargo, conviene saber que esta correlación es débil y que el estudio se circunscribe a una muestra no representativa de escuelas de secundaria de El Callao (Perú; Gordillo, 2013). Otros estudios encuentran que las escuelas mixtas o coeducativas presentan, por parte de los varones, menos comportamientos negativos que las diferenciadas y, por parte de las mujeres, más comportamientos negativos que las de las escuelas diferenciadas, (Sara-Lafosse, Chira y Montenegro, 1989). Sin embargo, estos resultados deben tratarse con cautela ya que, además de algunos problemas metodológicos (falta de control sobre algunas variables intervinientes), las variables medidas (agresividad, conducta antisocial y agresión) quedan fuera de las conductas disruptivas.

La falta de una adecuada *atención a la diversidad* desde el centro educativo también ha sido señalada por algunos autores por su relación con los problemas de comportamiento y disciplina de los alumnos. Los centros que no se han adaptado a las nuevas situaciones sociales se muestran incapaces de tratar con un número cada vez mayor de alumnos y alumnas que presentan distintas necesidades de atención e intereses diversos. La carencia

de los mecanismos adecuados hace que estos alumnos vayan quedando fuera, poco a poco, excluidos del sistema sin que se pueda conseguir que entren de nuevo en el proceso educativo (Uruñuela, 2009a). En este sentido, Díaz-Aguado et al. (2004) señalan la relación entre el tratamiento inadecuado de la diversidad por parte de la escuela y las experiencias de exclusión de alumnos que son percibidos como diferentes, así como la relación entre exclusión y violencia escolar.

Por último, pero no por ello menos importante, un factor definitivo es la presencia o ausencia tanto de *motivación como de estrategias eficientes* para hacer frente a los problemas de comportamiento del alumnado (Rodríguez, 2004) por parte de los equipos directivos.

1.4.3.2 Currículum escolar y métodos de enseñanza

Una gran parte de las conductas disruptivas de los alumnos, concretamente las de tipo instruccional, tienen en común el rechazo de la enseñanza que se propone a los alumnos en la escuela, y revelan la existencia de un desajuste entre los objetivos educativos que persigue el centro y los intereses y/o conocimientos previos de los alumnos, en ocasiones muy alejados de los programas que explican los profesores (Uruñuela, 2006). Parece, por tanto, que algunas causas de la disrupción tienen su origen en factores de la escuela relacionados con el currículum, con los métodos de enseñanza y con la propia relevancia que el trabajo escolar tiene para los alumnos.

En este sentido, los *planes de estudios* (contenidos curriculares) excesivamente teóricos que poco o nada tienen que ver con las preocupaciones o prioridades de muchos jóvenes o muy alejados de los conocimientos básicos de los alumnos, conducen al alumno a no poder seguir las explicaciones del profesor. En este contexto, la disrupción podría surgir, como señala Uruñuela (2006), como una respuesta que sirve al alumno para cortar un proceso de enseñanza que no puede seguir, ya sea de una forma activa (molestando, interrumpiendo) o de una forma pasiva (desconectando e incluso ausentándose de clase). Así, un porcentaje importante de los alumnos de países occidentales perciben su trabajo escolar como aburrido y de poco interés o significado (Thuen y Bru, 2000), hecho que principalmente sucede entre alumnos de educación secundaria. Aspectos relacionados con el currículum y con las características de las escuelas secundarias pueden ayudar a explicar por qué tantos alumnos piensan que el trabajo escolar es poco importante y a su vez los profesores perciben la disrupción en sus aulas como consecuencia de la desgana de sus alumnos por implicarse en las tareas escolares. Bru (2006) confirma esta relación cuando señala que el que los alumnos encuentran poco relevante el trabajo escolar hace que perciban también la escuela como una institución inútil a cuyas normas deben oponerse,

siendo el profesor, como representante visible de este sistema, el objeto de ese sentimiento anti-escuela.

Eccles (1983) hace hincapié en el papel principal que tiene el valor intrínseco de la tarea en *la motivación del alumno por el aprendizaje*, esto es, el disfrute que un individuo obtiene de la participación en una actividad y del valor de la tarea en sí misma. Investigaciones empíricas han demostrado la relación entre la relevancia percibida del trabajo escolar y la falta de orientación a la tarea (Firestone y Rosenblum, 1988; Stevenson, 1990). Y esta importancia percibida del trabajo escolar está probablemente relacionada tanto con los contenidos del currículum como con los métodos de trabajo en la escuela (Reed y Kirkpatrick, 1998). Así, tareas escolares repetitivas, desmotivadoras, realizadas durante largos periodos de tiempo de trabajo en aislamiento social pueden conducir a un bajo rendimiento académico y a un aumento de la disrupción.

Ambos aspectos, la desmotivación del alumno por las tareas y contenidos académicos y la dificultad para seguir las clases, se evidencian en los resultados de algunos trabajos que informan que un porcentaje importante de los alumnos manifiesta no entender la mayoría de sus clases y que éstas no despiertan su interés (Díaz-Aguado, Martínez, et al., 2010). Y la relación de ambas cuestiones con la disrupción es visible a través de la concentración de una gran parte de las conductas disruptivas, sobre todo las más graves, en alumnos con dificultades escolares (Díaz-Aguado, Martínez, et al., 2010). Por si fuera poco, la prolongación cada vez mayor de la duración de los estudios obligatorios puede hacer más difícil encontrar atractivo el trabajo escolar o su relevancia futura, e incrementar este problema.

1.4.3.3 Las normas de la escuela

Uno de los aspectos centrales en todo lo que se relaciona con la aparición y gestión de las conductas disruptivas tiene que ver con la elaboración y aplicación de las normas y la disciplina de la escuela. Y, sin embargo, muchas de las normas de la escuela se consideran algo implícito, conductas que se espera que el alumnado cumpla, y están basadas en las expectativas de los profesores acerca de los comportamientos que son adecuados y los que no. La mayoría de las veces, estas normas no han sido explicitadas ni debatidas con los alumnos o entre el profesorado, que a su vez mantiene diferentes criterios con respecto a éstas (Fernández, 1998; Uruñuela, 2006), dando por hecho que los alumnos las conocen, y que deben cumplirlas.

En este contexto, los niños y jóvenes aprenden una gran parte de las normas de la escuela mediante ensayo y error. La falta de clarificación y la aplicación inconsistente de las mismas (unas veces se aplican y otras no, dependiendo del criterio del profesor) crean

desconcierto entre el alumnado (Fernández, 2001) y favorecen la disrupción. De esta manera, el aprendizaje de las normas resulta especialmente difícil, más aún para los alumnos con mayores dificultades en la escuela (De la Mora, 2003) y para aquéllos que provienen de entornos o contextos culturales diferentes.

Las normas son imprescindibles para mantener el orden y la disciplina en la escuela. La disciplina en la clase es un elemento clave para que el profesor pueda enseñar y el alumno pueda aprender (OCDE, 2014), pero más allá de servir como un instrumento necesario, actualmente se considera que la disciplina es un objetivo educativo en sí mismo, cuyo propósito es contribuir a que profesores y alumnos alcancen las metas académicas. Es por esto que el conjunto de normas y procedimientos mediante los cuales se pretende mantener el orden en la escuela y en el aula debe ser conocido por todos los miembros de la comunidad escolar, hecho a menudo incumplido (Gotzens, 1997). Así, una deficiente organización de normas y reglas (ya sea porque no se han explicitado adecuadamente, porque no responden a las necesidades de los alumnos o porque no existen unos canales de comunicación claros y efectivos que permitan solucionar los conflictos derivados de éstas) aumenta el malestar de los alumnos (Martínez, 2009), lo que favorece los comportamientos disruptivos.

Pero para el cumplimiento de las normas y la eficacia de la disciplina no es suficiente con que exista claridad y una buena comunicación de las normas; también es imprescindible la existencia de unos criterios que se apliquen de forma justa y rigurosa ante el incumplimiento de éstas. En este sentido, los estudios realizados sobre la eficacia del castigo y la sanción para cambiar el mal comportamiento del alumno advierten de la necesidad de que las consecuencias del incumplimiento de la norma sean percibidas como “justas por los alumnos”, y no el resultado de decisiones arbitrarias del profesor (Fernández, 2001, p. 29). Así, las prácticas disciplinarias de una institución escolar también pueden afectar al comportamiento de los estudiantes de forma contraria al efecto disuasorio que se podría esperar; de hecho, una mayor cantidad de normas y un mayor rigor de éstas no predicen un menor comportamiento disruptivo en la escuela. Prácticas disciplinarias demasiado duras o injustamente administradas pueden ser causar un incremento de la disrupción (Newmann, Wehlage y Lamborn, 1992), encontrando que la asistencia a escuelas con métodos de disciplina más severos puede originar respuestas de desafío por parte de algunos jóvenes (Way, 2011) e incrementar la disrupción y las conductas violentas (Reed y Kirkpatrick, 1998).

1.4.3.4 El nivel educativo: La educación secundaria

La mayoría de los estudios mencionados señalan que la mayor parte de la preocupación de los profesores sobre el comportamiento de los alumnos se produce en la educación secundaria, preocupación también compartida en la mayoría de los países de Europa. Diferentes estudios y trabajos (Aloe et al., 2014; Gobierno Vasco, 2004; Kulinna et al., 2006) confirman que la disrupción es un problema más frecuente en las escuelas de secundaria que en el nivel de primaria.

Entre las posibles causas que expliquen este incremento de la disrupción en la transición a la educación secundaria, Eccles, Lord y Roeser (2005, citado en Díaz-Aguado et al., 2004) explican la influencia negativa de cinco cambios que se producen entre la escuela primaria y secundaria que pueden explicar este desajuste:

- un fuerte incremento del énfasis en el control y en la disciplina,
- una relación más impersonal entre profesores y alumnos,
- una organización del aula más orientada al grupo, que resulta más competitiva y disminuye las oportunidades de participación,
- normas de evaluación más estrictas y descenso de las calificaciones del alumnado, y
- un profesorado, el de secundaria, que se siente menos eficaz que el de primaria, sobre todo con respecto a los alumnos que presenta dificultades de aprendizaje.

Según Díaz-Aguado (2005) estas características de la escuela secundaria tienen múltiples consecuencias: hacen que disminuyan las oportunidades del alumnado para tomar decisiones sobre su propio aprendizaje, aumentan los problemas de interacción entre alumnos y entre alumnos y profesor, disminuyen las oportunidades de participación y la motivación por el aprendizaje, y hacen que el profesorado, que no ha recibido formación suficiente para afrontar los problemas de comportamiento de los alumnos, se sienta menos eficaz.

A la hora de describir los procesos, (Gotzens et al., 2003) aluden a un desajuste entre las expectativas instruccionales de profesores y alumnos, mientras que Calvo (2002), explica estas dificultades de los alumnos para integrarse al medio escolar en relación con las normas y valores en los que las nuevas generaciones de alumnos han realizado su socialización primaria, relaciones basadas en la negociación y no en la imposición, y que chocan con el modelo tradicional de autoridad de la escuela. En resumen, vemos por un lado cómo en la educación secundaria se produce un incremento de control precisamente cuando los adolescentes necesitan más autonomía; y por otro cómo las relaciones profesor-

alumno se vuelven más impersonales, justo cuando necesitan de más apoyo y confianza por parte de figuras adultas diferentes a los padres. No es de extrañar, por tanto, que en una etapa evolutiva como la adolescencia, cuando precisamente el alumnado necesita confianza, autonomía y seguridad, que el paso a este nivel sea percibido por los estudiantes como negativo, ni que provoque un descenso en su motivación escolar (Martínez, 2009).

1.4.3.5 Variables del profesor

Unas relaciones positivas entre el alumnado y los docentes son cruciales para establecer un ambiente en la clase que conduzca al aprendizaje. Pero hay factores que pueden enturbiar estas relaciones de forma que se faciliten las conductas inadecuadas. Entre las variables del profesor que las investigaciones relacionan con el comportamiento disruptivo de los alumnos podemos destacar el género del profesor y su falta de experiencia docente, un estilo de enseñanza poco motivador o contenidos de enseñanza poco atractivos, unas relaciones negativas entre profesor y alumnos, su forma de gestionar la disciplina en aula y sus expectativas hacia el alumno, e incluso su propia percepción de las causas de la disrupción. A continuación detallamos algunas de estas variables.

El *sexo del profesorado* ha sido relacionado en diferentes estudios con la disrupción de sus alumnos. (Pestello, 1989) encuentra que los profesores varones imponen más respeto que las profesoras, por lo que la disrupción de los alumnos les afecta menos, aunque otros estudios, como el de Kulinna, Cothran y Regualos (2006), encuentran que estas diferencias varían en función de la etapa educativa, encontrando mayor disrupción con las profesoras en primaria y mayor disrupción con los profesores en la secundaria. Otros estudios ofrecen resultados más sorprendentes encontrando relaciones entre el sexo del estudiante y del profesor, sugiriendo que los profesores pueden sentir su autoridad más amenazada por el comportamiento disruptivo de un estudiante varón (Hardy et al., 1994). Las diferencias de género también destacan un mayor uso de estrategias coercitivas frente a la disrupción por los profesores en comparación con las profesoras, estrategias que a su vez correlacionan con una mayor disrupción de los alumnos (Lewis, 2001).

La *experiencia docente* tiene también un papel principal en la aparición y el mantenimiento de la disrupción, de forma que los profesores menos experimentados se sienten más impotentes y ansiosos ante este tipo de comportamientos en el aula que los profesores con más práctica docente (Borg y Falzon, 1993; Kokkinos et al., 2004), que probablemente han aprendido a manejar estas conductas (Pestello, 1989). Parece incluso que la percepción del alumno de la inexperiencia del docente es una de las causas que puede elicitarse el comportamiento disruptivo del alumno (Sun, 2014).

Sobre el *estilo docente del profesor*, sabemos que algunos aspectos relacionados con los métodos de enseñanza utilizados pueden ser causa de la disrupción de los alumnos. En este sentido, el exceso de dificultad de las tareas, la falta de estructuración de las actividades de clase, contenidos de enseñanza poco interesantes o repetitivos para los alumnos y una deficiente gestión en el uso del tiempo de clase, incluido el absentismo del profesor, hacen a los alumnos perder interés y la motivación por las tareas de aprendizaje y pueden crear un espacio para la disrupción (Fernández, 1998). Esto, unido a una percepción del trabajo escolar como *poco relevante*, puede incrementar las conductas de oposición hacia profesores que tienen poca capacidad de transmitir sus conocimientos de forma interesante, incrementándose la falta de respeto de los alumnos y las conductas de confrontación con el profesor (Bru, 2006).

Ligado a lo anterior tenemos los aspectos de la organización del aula, que se han relacionado con los problemas de conducta en los alumnos en la realización de actividades de aprendizaje o de evaluación altamente competitivas entre estudiantes (Cava y Musitu, 2002), favoreciendo una distribución desigual del protagonismo escolar. Este aspecto ha sido señalado como una de las principales fuentes de comportamiento disruptivo que se produce en la actualidad por parte de alumnos que no pueden obtener protagonismo de otra forma (Díaz-Aguado, 2015).

Otro aspecto fundamental son *las relaciones profesor-alumno y su autoridad en el aula*. Así, los estudiantes identifican las relaciones con los profesores como uno de las partes más importantes de su experiencia escolar (Englehart, 2009). Los estudios demuestran que el profesor desempeña un rol fundamental en el ajuste social y académico de los niños en el aula, ajuste que está relacionado con las relaciones profesor-alumno que se caracterizan por el calor, la ausencia de conflicto, y la comunicación abierta (Pianta, 1992). En este sentido, las relaciones entre profesor y alumno afectan al trabajo, al comportamiento de los alumnos y al clima de la clase (Salvano-Pardieu et al., 2009). Así, la falta de apoyo y de reconocimiento por parte del profesor es identificada por los propios alumnos como causa de su comportamiento disruptivo (Bru et al., 2002).

La investigación sobre la interacción profesor-alumno considera que el profesor tiene un importante papel en la formación de la experiencia escolar y en el comportamiento de sus alumnos, y que es el aula el escenario principal de producción de “oposición y resistencia” al profesor (Hand, 2010). Los resultados de algunos estudios han asociado las relaciones entre profesores y alumnos a la disciplina en el aula, de forma que unas relaciones positivas del profesor con sus alumnos, basadas en el respeto, la confianza, y la atención individualizada a los alumnos, disminuyen los comportamientos disruptivos en el aula y reduce las sanciones escolares (Wu, Pink, Crain y Moles, 1982). Estos sentimientos

positivos se asocian con una mayor percepción de los alumnos de justicia y de poder legítimo del profesor (Way, 2011). En contraste, una interacción en la que el profesor desempeña su función descuidadamente, sin interés ni atención a las necesidades de su alumnado (Ortega et al., 2013), o bien desatiende a sus alumnos y se comporta irrespetuosamente con ellos (Casamayor, 1998), está asociada a una percepción de la escuela y del profesor como injustos, pudiendo así incrementarse la disrupción en el aula y las conductas de oposición al profesor. De la misma forma, una deficiente gestión de la atención a la diversidad de su alumnado (por ejemplo, por parte de profesores que entienden la atención a la diversidad como prácticas de discriminación y exclusión con aquéllos que tienen más problemas para aprender), puede favorecer la disrupción de los alumnos (Hernández-Castilla, Murillo y Martínez, 2014).

Respecto a la *gestión de la disciplina en el aula*, una gran parte de los estudios sobre disrupción se han basado en la observación del comportamiento del profesor y de sus estrategias para gestionar la disciplina en el aula, mostrando el importante papel que su comportamiento ante la disrupción tiene sobre el desarrollo de estas conductas y en su reducción (Leflot, van Lier, Onghena y Colpin, 2010). En este sentido, se ha observado que el tiempo que el profesor dedica en el aula tanto a las normas, el orden y la disciplina como a las relaciones interpersonales y procesos de grupo está relacionado con los comportamientos disruptivos (Mooij, 1997), de forma que la falta tanto de motivación como de estrategias eficientes para hacer frente a los problemas de comportamiento de los estudiantes aumenta la disrupción (Rodríguez, 2004).

Así, se observa que, a menudo, los profesores reaccionan ante la disrupción de forma irritable y coercitiva (Patterson et al., 1992), a pesar de que comportamientos como “gritar”, “increpar a los alumnos”, “ser grosero”, o un mayor empleo prácticas de disciplina coercitiva (Lewis, 2001) son reacciones que estimulan la oposición de los alumnos y consecuentemente el comportamiento disruptivo (Lewis, Romi, Qui y Katz, 2005). Estas reacciones negativas del profesor ante el comportamiento disruptivo, junto con la falta de respuestas positivas a los comportamientos adecuados, pueden incrementar el riesgo de reforzar la disrupción, pues contribuyen a modelar con su conducta una respuesta indeseable (Englehart, 2009). Además, numerosos autores han mostrado que el uso de estrategias coercitivas de carácter aversivo parecen estar asociadas con el incremento del comportamiento disruptivo (véase Simón y Alonso-Tapia, en prensa).

La percepción de los castigos y sanciones del profesor por parte del alumno, por último, también tiene una influencia importante en la conducta disruptiva, pero contrariamente a lo que se suele creer, un aumento en la severidad en las sanciones por

parte del profesor no conduce a la desaparición de la conducta disruptiva, sino que incluso puede incrementarla (Pestello, 1989; Rodríguez, 2004).

También tienen gran importancia *las expectativas del profesor* y el comportamiento diferencial, ya que afectan no sólo al rendimiento académico y al tipo de relación que establecen con sus alumnos, sino también a su conducta ya que, como señalan Rosenthal y Jacobson (1968), las conductas que esperamos de los demás son las que se realizan, porque nuestras expectativas, lo queramos o no, son transmitidas y llegan a la otra persona. Se han propuesto dos mecanismos para explicar los efectos de las expectativas de los profesores sobre los individuos y los grupos, a saber:

- la profecía autocumplida (Rosenthal y Jacobson, 1968), en la que una errónea creencia "se hace realidad" porque los estudiantes creen a sus profesores y actúan en consecuencia, lo que se manifiesta a través de la reacción de los estudiantes al tratamiento diferencial del profesor, y
- las expectativas de los maestros, que son moldeadas por sesgos perceptuales que alteran el juicio del maestro sobre los estudiantes, o bien llevan a una interpretación errónea o inexacta del comportamiento de los estudiantes (Jussim y Eccles, 1995), lo que puede tener un impacto en el comportamiento de los estudiantes.

Aunque la mayoría de los profesores construye sus expectativas a través de la información que proviene de los expedientes de cursos anteriores, de la información que le proporcionan otros profesores y de la obtenida en el aula (Martínez, 2009), el efecto de las expectativas es especialmente importante porque afecta a la conducta del profesor con los alumnos hacia los que tiene expectativas positivas y hacia los que tiene expectativas negativas, interactuando de forma diferente con unos y otros (Brophy y Good, 1974). Pero la diferencia cualitativa más importante encontrada en este sentido gira en torno a la frecuencia y la forma con que el profesor proporciona reconocimiento y crítica a cada uno de sus alumnos, utilizando más elogios con los alumnos de altas expectativas y más críticas con los de bajas expectativas (Díaz-Aguado, 1996b). Este aspecto se muestra claramente en la interacción del profesor con el alumnado disruptivo, al que dirige más críticas y menos comentarios positivos (Daley, Renyard y Sonuga-Barke, 2005).

El efecto de las expectativas del profesor y su influencia sobre la conducta disruptiva del alumno es especialmente importante ya que las expectativas negativas parecen cumplirse por las críticas con que el profesor responde a las interacciones que con él inician determinados alumnos (Díaz-Aguado, 2015) y debido a que ese tratamiento diferencial es percibido por el alumno. Pero también porque la forma con la que el profesor proporciona reconocimiento y críticas a sus alumnos tiene enorme influencia, además, en el incremento

de la conducta disruptiva en el aula, y porque, como señala (Musitu, 2002) cambiar la percepción que tenemos de una persona, una vez elaborada, es difícil ya que una vez etiquetado un alumno como “problemático”, es muy difícil que los demás, incluso él mismo, dejen de tener esa imagen de él, desarrollándose una mala reputación sobre el alumno que limita sus oportunidades futuras en la escuela (Everhart, 1983; citado en Pestello, 1989).

Pero los problemas de comportamiento en clase no sólo se originan cuando el alumno desafía o se opone al profesor, sino también cuando el docente abusa de su autoridad, llegando a lo que llamamos *maltrato por parte del profesor*. Así, vemos que una gran cantidad de la literatura existente sobre el profesor se ha centrado en determinar las características del buen profesor, y lo que hace bien. Muy pocos trabajos se han detenido a analizar lo que el profesor hace mal y las consecuencias que este mal comportamiento tiene en sus alumnos y en el comportamiento de éstos.

El maltrato del profesor (en inglés, *teacher misbehavior*) define cualquier comportamiento del profesor que interfiere negativamente con la instrucción o el aprendizaje de los estudiantes (Kearney, Plax, Hays y Ivey, 1991), y puede incluir una larga lista de conductas tales como confundir a los alumnos, utilizar sarcasmos o un trato agresivo con ellos, mostrar favoritismos o discriminar, tratar injustamente a los estudiantes, y un largo etcétera de comportamientos que pueden agruparse en varias dimensiones: a) conductas de incompetencia como educador que se refieren a la falta de habilidades básicas y conocimientos para la enseñanza; b) comportamientos ofensivos como amenazas, humillaciones, insultos y abusos verbales dirigidos a sus alumnos, y c) conductas indolentes del profesor, como indiferencia, falta de preocupación hacia sus alumnos, llegar tarde o terminar antes de tiempo las clases, olvidar sus materiales o las fechas de los exámenes, etc. (Kearney et al., 1991). Todas estas conductas tienen consecuencias a nivel afectivo, en sus resultados académicos, así como en el comportamiento del alumno, encontrando un impacto más negativo de las conductas ofensivas del profesor, seguidas las conductas de incompetencia y de las de indolencia del profesor en tercer lugar (Banfield, Richmond y McCroskey, 2006).

Estas conductas, aunque poco frecuentes en sus manifestaciones más rotundas - agresión física o verbal, amenazas-, sí aparecen con frecuencia en los estudios en su versión más leve, como tener manía o ridiculizar a algún alumno (Marchesi, Martín, Pérez y Díaz, 2006; Mendoza y Díaz-Aguado, 2005), castigar injustamente, tener preferencia por algunos alumnos y no tratar a todos los alumnos por igual (Álvarez-García et al., 2007), apareciendo como las conductas violentas más frecuentes que los alumnos manifiestan percibir por parte del profesorado.

Ante el abuso de poder del profesor se han señalado dos efectos sobre el comportamiento (Koutrouba, Baxevanou y Koutroumpas, 2012): los estudiantes reaccionan pasivamente a los abusos de poder por temor a las posibles consecuencias, o agresivamente cuando el poder de un profesor es considerado como excesivamente injusto. En cualquier caso, el uso del maltrato verbal o físico por parte del profesor, aplicados como formas de castigo, producen en los alumnos sentimientos de inadecuación y resentimiento que les pueden conducir a la disrupción, a la agresión, y a problemas en sus relaciones sociales (Hyman y Perone, 1998). La asociación entre maltrato físico y psicológico en niños y adolescentes y la violencia ha sido consistentemente demostrada en la abundante investigación sobre el maltrato infantil. Quizás esté relacionado con el hecho de que los estudiantes más propensos a comportarse disruptivamente informan a su vez de mayores niveles de comportamiento agresivo del profesor (Lewis et al., 2005).

Por último, conviene notar que algunos autores han señalado cómo las propias teorías, percepciones y atribuciones causales que el profesorado tiene de los comportamientos disruptivos sirven de apoyo a las conductas mismas. Así, la tendencia del profesorado a buscar las explicaciones del comportamiento de los alumnos fuera de la escuela (mencionada en el apartado 1.2.3), eludiendo su responsabilidad y la de la escuela en el problema, y atribuyendo a la familia y a la sociedad la responsabilidad principal en el problema (Ho, 2004; Kyriacou, 2010; Sun, 2014), se ha encontrado asociado a un aumento de la disrupción en los centros educativos, pues deja al profesorado en una situación de pasividad a la espera de soluciones externas para resolver este problema, e impide la realización de cambios en la gestión del aula y en la enseñanza que ayudaría a combatir la disrupción.

1.4.3.6 Factores relacionados con los iguales en la escuela

Los compañeros tienen un importante papel en el desarrollo y en el comportamiento de los adolescentes (Berndt, 1999). La amistad en el grupo de iguales en la escuela puede significar una oportunidad única para el aprendizaje de actitudes, valores y habilidades sociales pero también puede ejercer una importante influencia en la implicación en conductas disruptivas y violentas. Las relaciones con los compañeros en la escuela pueden constituir tanto un factor de protección como de riesgo en el desarrollo de problemas de comportamiento (Moreno et al., 2009).

Así, la proximidad física y las semejanzas de edades, necesidades e intereses en el grupo hace que se produzca imitación e identificación entre sus miembros en aspectos cognitivos, afectivos y en la conducta (Casamayor, 1998).

Precisamente una de las causas del aumento de los comportamientos disruptivos en la adolescencia es la fuerte vulnerabilidad hacia la presión del grupo de compañeros que se observa sobre todo en la adolescencia temprana (Díaz-Aguado, 2005), una etapa en la que la mayoría de los alumnos están más preocupados por sus objetivos sociales que por los objetivos de aprendizaje (Wentzel, 1989). El grupo de iguales influye en la autoestima de sus miembros y puede conducir a cambios en el comportamiento tanto para adaptarse a lo que el grupo piensa como para sentirse pertenecer a él. Esta necesidad de aprobación del grupo lleva al adolescente a identificarse e interiorizar las actitudes de sus iguales (Bru, 2006) y, si éstos son estudiantes disruptivos, puede conducirle a comportarse en la misma dirección. La relación entre comportamiento y la conformidad a las normas del grupo está ampliamente apoyada por la investigación sobre la conducta antisocial (Aronson, 1999) y esta influencia se produce a través de sutiles mecanismos no percibidos ni reconocidos por el alumno (Berndt y Keefe, 1996).

Otra de las vías que relacionan la influencia de los iguales con la conducta disruptiva es la creencia de algunos alumnos sobre que ir contra las normas de la escuela incrementa su popularidad entre sus compañeros, lo que deriva para muchos alumnos en un conflicto entre las normas de la escuela y los objetivos que ellos perciben de sus iguales. Sin embargo, el deseo por conseguir la aprobación de sus iguales puede llevarles a comportarse disruptivamente, e incluso conducirles a buscar su inclusión en grupos o pandillas que recompensan las conductas de oposición o enfrentamiento con profesores. Para los estudiantes pertenecientes en estos grupos (o que tratan de serlo), la oposición a los profesores puede significar una forma de lograr su inclusión o de mejorar su posición dentro del grupo (Bru, 2006).

Por último, otra de las causas de la disrupción es la que proviene de unas malas relaciones entre iguales en el aula (Sun, 2014). En este sentido, los estudios sobre bullying en la escuela observan que los tanto los agresores como los alumnos con doble rol víctima-agresor, tienen más problemas de comportamiento disruptivo que sus compañeros (Kokkinos y Panayiotou, 2004), aunque no queda claro si su disrupción es de naturaleza reactiva, debida a sus dificultades de autocontrol o es usada instrumentalmente para demostrar su poder en la relación con el profesor (Díaz-Aguado y Martínez, 2013)

En conclusión, la investigación ha demostrado la importancia que los factores de la escuela tienen sobre el comportamiento de los estudiantes, resaltando que cuando los estudiantes perciben una escuela mejor estructurada, unas prácticas disciplinarias justas, y unas relaciones profesor-alumno más positivas, la probabilidad y frecuencia de los problemas de comportamiento posteriores es más baja (Gregory y Cornell, 2009); la

asistencia de estas condiciones, sin embargo, aumenta la probabilidad de sufrir problemas, entre ellos, los comportamientos disruptivos de los alumnos.

1.4.4 Las relaciones familia-escuela

Siguiendo el modelo ecológico, las relaciones entre los dos microsistemas, familia y escuela, constituyen el nivel de *mesosistema* (Bronfenbrenner, 1977), cuyo análisis puede ayudar a determinar qué factores particulares de esta relación pueden influir en los comportamientos de los alumnos.

La familia representa el contexto principal de la educación no formal del niño y el joven, estableciendo así el primer marco educativo del niño. Este marco pondrá las bases que conformarán la percepción de la persona hacia la educación, y proporciona un bagaje que puede entrar en sintonía o en conflicto con la dinámica escolar, pero que siempre la condiciona (Martínez, 2009). Así, los efectos de la percepción derivada de la mezcla de estilos familiares y escolares afecta al rendimiento académico de los estudiantes. Por lo demás, la colaboración entre familias y escuelas es siempre algo positivo, muy especialmente en los casos de familias con hijos con problemas de integración o rendimiento (Osborne, 1996), pero también muestra efectos positivos en las propias familias, profesores e incluso en el centro (Becher, 1986).

No obstante, aunque tienen funciones complementarias en la transmisión de valores, actitudes y contenidos, familia y escuela son contextos con diferentes funciones, organización y roles (Oliva y Palacios, 2014). Frente a la institución *informal* que es la familia, la escuela es la primera institución *formal* a la que accede el niño; el profesor, por su parte, es la primera figura de autoridad. Por ello, cuando no existe una implicación de los padres en la escuela se desconocen las actividades propias del contexto formal escolar, y no puede darse esa complementariedad de forma óptima.

Las barreras que pueden dificultar las relaciones entre familias y profesores son variadas pero hay dos grandes grupos: la desconfianza entre padres y profesores, y la falta de tiempo para dedicar a esa relación. La falta de diálogo y conocimiento mutuo dificulta, a nivel general, la coordinación de las aportaciones de ambos contextos y, en particular, puede impedir que se planteen a tiempo estrategias de intervención conjuntas para corregir los problemas que se detecten en uno u otro contexto (Notó y Rubio, 2002).

1.4.5 Factores sociales

Los factores sociales envuelven los demás contextos que estamos considerando (escuela, familia e individual) e interacciona con ellos creando una red de influencias que puede afectar de múltiples formas la vida cotidiana en la escuela. Es evidente para todos

que la cantidad de cambios que sufre nuestra sociedad, y su velocidad, se van incrementando con el tiempo, alterando desde las acciones cotidianas hasta los modelos de referencia.

Los ejemplos son numerosos, como por ejemplo las nuevas opciones en cuanto a tecnología, que hacen que los adolescentes pasen gran cantidad de tiempo frente a algún tipo de pantalla, emitiendo y recibiendo información constantemente con poco o ningún esfuerzo. Los procesos de atención y esfuerzo, requeridos para el aprendizaje, pueden verse influenciados por estas nuevas costumbres, con consecuencias en el rendimiento escolar, originando dificultades en la regulación de conducta (Díaz-Aguado et al., 2004).

Los modelos sociales transmitidos a través de los medios de comunicación, y ahora también a través de las redes sociales, tampoco aportan nada prometedor. El protagonismo que los medios prestan a algunos jóvenes suele estar ligado a modelos de comportamiento llamativo (muchas veces negativo) y de éxito efímero y artificial, que se convierten en modelos a seguir. Una y otra vez, las pantallas y altavoces hablan de libertad, pero apenas se oye nada sobre responsabilidad ni esfuerzo. Una libertad, por cierto, apenas compuesta de una pose, algún gesto (generalmente irrespetuoso) y el consabido producto que debes beber, vestir o conducir. Y todo el tiempo, incitando a buscar la satisfacción y hacer lo que uno quiera en cada momento. En resumen, no parece fácil encontrar un solo elemento (mayoritariamente presente) que esté en concordancia con alimentar una actitud positiva hacia la educación ni hacia el esfuerzo y la constancia.

Pero no sólo son los modelos juveniles; nos encontramos en una sociedad que no premia la constancia ni la consecución de objetivos a largo plazo pero sí encumbra a quienes consiguen beneficios rápidos y sin esfuerzo. Frente a esos “héroes” modernos, el aprendizaje es molesto, en tanto implica esfuerzo y disciplina, y sin valor, lo que justifica un enfrentamiento a la autoridad (ya sean profesores o familia) como recurso para eludir la tarea escolar (Calvo, 2002). Tal vez esta situación no sea más que otro ejemplo de un proceso más amplio de la sociedad occidental en las últimas décadas, y que afecta a cualquier forma de autoridad. Así, la falta de autoridad, según Fernández Enguita (2001, pp. 84-85), “no sería un problema privativo de la escuela sino de todas las instituciones que tratan con jóvenes y menores –familia incluida– y del simple (des)encuentro intergeneracional”.

Otra novedad en nuestra sociedad es que la formación básica sobre valores y pautas de comportamiento, proporcionada tradicionalmente por la familia, ha empezado a faltar. Así, algunas conductas disruptivas quizás puedan entenderse como señales de nuevas necesidades de los alumnos, procedentes de un desajuste entre lo que el

profesorado da por supuesto (unos principios básicos en valores y conductas) y una realidad donde esos valores aún no están formados en los adolescentes (Uruñuela, 2009a). Son necesidades nuevas y que, más allá de su origen, deberían ser atendidas si se quiere garantizar la calidad de la convivencia.

Desde un punto de vista más global, existe cada vez más una incertidumbre en cuanto a las opciones de futuro, y que ya ha sido asumida como una característica propia de la actual generación de jóvenes (Díaz-Aguado et al., 2004). No es de extrañar, por tanto, que sea difícil que los jóvenes asuman la educación como el camino adecuado a seguir cuando la supuesta meta al final del mismo está en entredicho. La relación causal “estudia para tener un [buen] trabajo” se ha roto, y su pérdida supone el derrumbe de la principal justificación que por siempre ha tenido el esfuerzo requerido por la escuela.

Todos estos cambios mencionados afectan de una forma muy especial a todos los contextos implicados en la educación: el individual, la familia y la escuela (ver Figura 1.1). Cuestiones como la pérdida de un fin claro del esfuerzo educativo, o los nuevos modelos de “ganadores” de nuestra sociedad suponen un lastre cuyo efecto es difícil de cuantificar, pero que ejercen una presión constante contra la tarea de formarse y abonan la aparición de conductas problemáticas. Y ello durante cada minuto, día y año de la vida escolar.

1.5 Estrés, *burnout* del profesor y disrupción

El estudio realizado por FETE-UGT en 2010 a nivel nacional con una muestra de 1300 directores y profesores de centros públicos, privados y concertados, representativos de 14 comunidades autónomas de nuestro país, revela que los comportamientos disruptivos en las aulas generan altos niveles de estrés a más del 50% del profesorado. Comparado con otras fuentes de estrés en la enseñanza, como la procedente de las relaciones con los compañeros de trabajo o con los equipos directivos de sus centros, este estudio muestra que son las relaciones con los alumnos la principal fuente de estrés y preocupación para el profesorado de nuestro país.

El *burnout* ha sido un importante foco de investigación psicológica en las últimas cuatro décadas, desde que Freudenberg (1974) acuñara ese término, y fue posteriormente conceptualizado por Maslach (1976) como un síndrome psicológico relacionado con un largo período de estrés emocional crónico en profesiones al servicio de los demás y que se caracteriza por el cansancio físico y psicológico, una actitud fría y despersonalizada hacia los demás y un sentimiento de inadecuación hacia el trabajo a desarrollar. Ha sido estudiado en una amplia gama de profesiones de servicios, entre ellas, los profesores (Anderson y Iwanicki, 1984).

Aun estando presente en gran número de profesiones, las investigaciones realizadas en diferentes países indican que la enseñanza es una de las que cuenta con mayor estrés (Kyriacou, 2001; Stoeber y Rennert, 2008). La gran cantidad de horas que los profesores pasan en sus aulas y la acumulación de las presiones diarias y el estrés pueden conducir a los profesores a la pérdida de la satisfacción con su trabajo y al *burnout*. Así, la proporción de profesores que muestran síntomas de desgaste y de *burnout* es muy elevada (Friedman, 2006), encontrándose las tasas más altas en los primeros años de trabajo de los nuevos profesores (Babad, 2009; Chang, 2009). Si atendemos, además, a los países en que se ha estudiado, vemos que se trata de un tema de preocupación internacional (Aloe et al., 2014).

No obstante, un cierto nivel de estrés es inevitable en cualquier profesión y puede ser beneficioso, lo que es especialmente cierto en la enseñanza, donde el esfuerzo y entusiasmo de los profesores tienen un impacto positivo en el aprendizaje de los alumnos (Haberman, 2005). Sin embargo, en algún momento, esto cambia para algunos individuos. El *burnout* no aparece repentinamente como respuesta específica a un determinante concreto, sino que más bien es un estado que emerge gradualmente en un proceso de respuesta a la experiencia laboral cotidiana y a ciertos acontecimientos (Manassero, Fornés, Fernández, Vázquez y Ferrer, 1995).

En la actualidad la mayoría de los autores definen el *burnout* a través de las tres dimensiones propuestas por Maslach, Jackson y Leiter (1986): el agotamiento o cansancio emocional, la despersonalización, y una baja realización personal, que se definen a continuación (ver Figura 1.2).

Agotamiento o Cansancio emocional: considerado el elemento central del síndrome (Maslach et al., 1986), se caracteriza por baja energía y fatiga crónica (Pines y Aronson, 1988); aparece la sensación de no poder dar más de sí, lo que lleva al profesor a la pérdida de la motivación. Maslach (1982) lo define como un patrón de sobrecarga emocional donde las personas se sienten desgastadas, sin energía.

Despersonalización: Si los problemas que interfieren y dificultan la labor docente continúan, el/la profesor/a pasa a ver a los otros (estudiantes, compañeros, padres, etc.) como sus enemigos, los causantes de sus problemas. El desarrollo de esas actitudes y sentimientos está ligado al cansancio emocional y, como consecuencia, el profesor desarrolla estrategias para protegerse que se concretan en distanciamiento, frialdad en el trato y falta de implicación hacia los otros (Domenech, 2011).

Baja realización personal: la no consecución de los objetivos o resultados deseados en el ejercicio de la profesión conlleva la tendencia a una autoevaluación negativa. Los

profesores sienten que las demandas laborales exceden a sus capacidades y se autoevalúan negativamente (Domenech, 2011).

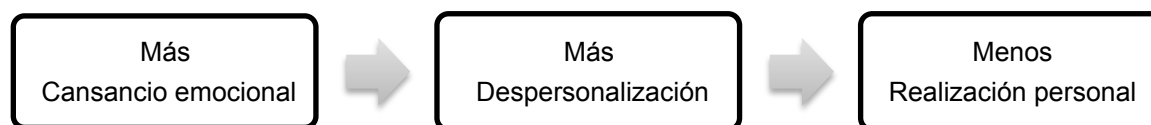


Figura 1.2. Modelo del *burnout* (MBI), según Montejo (2014).

Debido a la inter-correlación observada entre despersonalización y cansancio emocional, algunos autores (Green, Walkey y Taylor, 1991) han denominado a estas dos dimensiones el núcleo del *burnout*. Así pues, el *burnout* es considerado como estrés crónico en el contexto laboral caracterizado por estas tres dimensiones y el instrumento más comúnmente usado para medir este constructo tridimensional es el *Maslach Burnout Inventory*, MBI (Maslach y Jackson, 1981), en su versión para profesores, *MBI-Educators survey* (Maslach et al., 1986).

El *burnout* ha sido considerado como un proceso en el que interactúan variables del entorno laboral y características del individuo. En la extensa literatura sobre sus causas se han investigado multitud de factores que contribuyen al *burnout* de los profesores, por ejemplo: (a) las características individuales del profesor como edad, sexo, número de años en la enseñanza, nivel de enseñanza del profesor, etc. (Van Dick y Wagner, 2001), encontrando que en general tienen un bajo valor predictivo (Maslach y Leiter, 1997) del *burnout* del profesor, con excepción de la edad del profesor y el nivel de enseñanza, con mayores niveles de cansancio emocional en los profesores más jóvenes (Anderson y Iwanicki, 1984; Maslach y Jackson, 1981) y mayores niveles de despersonalización y menor realización personal en profesores de secundaria (Anderson y Iwanicki, 1984); (b) características de personalidad del profesor como autoconciencia, locus de control, patrón de conducta tipo A, autoestima, neuroticismo y empatía, entre otras, (véase Moriana y Herruzo, 2004), y (c) los factores organizativos de la escuela, que es donde se ha centrado más recientemente la investigación sobre el *burnout*. En este contexto, entre otras muchas variables, el número excesivo de estudiantes en clase y la sobrecarga de trabajo (Anderson y Iwanicki, 1984; Skaalvik y Skaalvik, 2011), la falta de apoyo administrativo (Grayson y Alvarez, 2008), la presión del tiempo, unas pobres condiciones de trabajo, la falta de reconocimiento (Abel y Sewell, 1999) y el mal comportamiento del alumno (Kyriacou y Sutcliffe, 1978; Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch y Barber, 2010), se han mostrado asociadas al estrés y *burnout* del profesor.

Pero la mayoría de los investigadores (por ejemplo, Friedman, 2000, 2006; Wood y McCarthy, 2002) coinciden en que las principales fuentes de estrés y de *burnout* en los

profesores se encuentran en las relaciones que establecen con los alumnos en las aulas, señalando la conducta disruptiva del alumno como el mejor predictor del estrés del profesor (Borg, Riding y Falzon, 1991; Boyle, Borg, Falzon y Baglioni, 1995; Kyriacou y Sutcliffe, 1978).

Estudios más recientes sobre clima escolar también señalan la importancia del clima general del aula (que incluiría las relaciones entre profesores y alumnos así como entre los alumnos) como la mayor variable en el proceso de *burnout* del profesor, de forma que, si el clima de la clase se deteriora, los profesores pueden llegar a sentir agotamiento emocional, desarrollar actitudes negativas hacia sus alumnos y su trabajo y lograr pocos objetivos educativos para sus estudiantes (Byrne, 1994). Por su parte, el modelo explicativo de Dorman (2003), procedente de un estudio con 246 profesores de centros privados de Queensland, destaca tres variables relacionadas con el clima de aula, que se relacionan entre sí y que influyen directamente en la aparición del *burnout*: (a) La variable interacción profesor-alumnos, que correlaciona significativamente y de forma negativa con la dimensión Realización Personal; (b) la cooperación entre alumnos en el aula, que correlaciona de forma significativa y negativa con Despersonalización y de forma positiva con Realización Personal; y (c) el orden y organización del aula, que correlacionan de forma negativa con el Cansancio Emocional. Estas conclusiones son consistentes con los resultados obtenidos por otros investigadores centrados en las repercusiones de la conducta disruptiva de los alumnos ya mencionados (Lewis, 2001) y sobre la relación entre el *burnout* y la conducta negativa del alumnado (Borg et al., 1991; Boyle et al., 1995). En el capítulo 2 se abundará en la relación entre *burnout* y disrupción, dentro del primer estudio de este trabajo.

El estrés y el *burnout* en profesores ha sido asociado con consecuencias negativas en cada nivel del sistema escolar. El desgaste de los profesores y el *burnout* llevan con más probabilidad a abandonar la profesión (Goddard y Goddard, 2006), lo que representa para las escuelas un importante problema de pérdida de tiempo y del dinero invertido en el desarrollo de las carreras profesionales de estos profesores, así como otros costes adicionales derivados del pago de sustitutos (Aloe et al., 2014). Otros profesores continúan enseñando en sus aulas en la apatía o, como describe Haberman (2005), permanecen como empleados asalariados pero dejando de funcionar como profesionales, lo que tiene consecuencias muy negativas para el logro académico de los estudiantes y para el clima de la escuela.

La investigación muestra también cómo el estrés y la preocupación resultante de los problemas de disciplina de los alumnos influye en las formas de afrontamiento que utiliza el profesor, encontrando que esta preocupación lleva a los docentes a desarrollar un mayor número estrategias de afrontamiento poco adaptativas, lo que les lleva a autoinculparse,

tener pensamientos negativos, dejar de comer o dormir, sentirse enfermos, etc.; estrategias poco eficaces que pueden añadir más estrés al profesor en lugar de reducirlo (Lewis et al., 2005).

Entre otros efectos del estrés, las investigaciones han mostrado los producidos en la satisfacción laboral del profesor (Faragher, Cass y Cooper, 2005) o en su implicación o *engagement* (Jepson y Forrest, 2006) y en la eficacia de los docentes con los estudiantes (Blase, 1982); por el contrario, cuando los profesores se sienten bien con su trabajo, el rendimiento de los estudiantes aumenta (Negro, 2001, citado en Haberman, 2005). Pero su efecto no se circunscribe a lo laboral; además de las consecuencias mencionadas, las revisiones realizadas por Montejo (2014) y Martínez (2010) muestran que el *burnout* puede tener consecuencias para el profesor; consecuencias de carácter emocional como sentimientos de fracaso, pérdida de autoestima, irritabilidad, disgusto o agresividad; de carácter cognitivo, como frustración, depresión y desvalorización personal; y también físicos, con síntomas como cefaleas, dolores musculares, náuseas, hipertensión, úlceras, pérdida de la voz, pérdida de apetito, disfunciones sexuales, problemas de sueño, fatiga crónica, etc.

1.6 Implicaciones y consecuencias de la disrupción en el contexto escolar

La disrupción puede tener consecuencias muy negativas a todos los niveles del sistema escolar; en los alumnos, en los profesores y en la escuela en la que se produce. Analizamos a continuación algunos de esos efectos, si bien es evidente que todos ellos son aspectos relacionados entre sí y que se influyen mutuamente.

Los resultados de las investigaciones apuntan, en primer lugar, al núcleo del proceso educativo, y en cómo la disrupción supone una pérdida de tiempo para la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos (Reynolds et al., 2011). La disrupción interrumpe la instrucción y el funcionamiento normal de las clases, lo que impide mantener el ritmo que exige un buen aprendizaje. Un tercio de los profesores indica que la disrupción interfiere con la enseñanza (Aloe et al., 2014), ya que las interrupciones perturban la concentración de los alumnos en las lecciones y su dedicación a las mismas, con lo que la motivación y el rendimiento académico del alumnado se ven notablemente deteriorados por el nivel de disrupción del aula (Wentzel, 2002).

La disrupción proporciona, por tanto, un campo apropiado para *no aprender* y crea grandes dificultades en el normal desarrollo de los procedimientos de enseñanza (Fernández, 1998), y esta influencia directa sobre el aprendizaje y el rendimiento escolar de

todos los alumnos es señalada como un factor estrechamente relacionado con el fracaso escolar tanto por informes como el PISA (OCDE, 2010) como por diferentes autores (Fernández, 1998; Marchesi, 2004; Torrego, 2006). Así, más allá de la interrupción momentánea en clase, la conducta disruptiva se relaciona con la probabilidad de permanecer, persistir y completar el ciclo de la educación secundaria, que es mayor en los alumnos no disruptivos (Finn et al., 2008).

Pero la disrupción también muestra una relación directa con el absentismo del alumnado y del profesorado (Freiberg, 1999a), y las investigaciones han señalado que algunos tipos específicos de conductas disruptivas están asociados a bajas calificaciones y al abandono de la escuela (Finn, Pannozzo y Voelkl, 1995). Así, el absentismo está claramente relacionado con los resultados académicos debido a las oportunidades de aprendizaje perdidas e inversamente relacionado con el logro académico (Blum, Beuhring y Rinehart, 2000), pero además puede ser un primer paso del proceso gradual de desvinculación del alumno, que conduce al abandono de la escuela (Finn, 1989). Unido a esto, las conductas disruptivas también interfieren con el desarrollo de actitudes prosociales y de cooperación en los alumnos, que son uno de los objetivos más importantes de la escolarización en la mayoría de países (Araújo, 2005, citado en Simón y Alonso-Tapia, en prensa), lo que amplía el abanico de consecuencias negativas para los estudiantes.

Considerada a largo plazo, además, la disrupción suele aumentar con el tiempo, disminuyendo el logro académico y propiciando el comportamiento antisocial de los alumnos (Sun y Shek, 2013) de forma que, si persiste, la conducta disruptiva puede afectar a los resultados académicos en edades posteriores. Por lo demás, aunque no todos los jóvenes que exhiben comportamientos disruptivos en la escuela desarrollarán comportamientos más graves, la mayoría de los adolescentes y jóvenes que exhiben problemas de comportamiento serios comenzaron con conductas problemáticas menores a edades tempranas. La clave parece estar en la presencia de determinados factores de riesgo que pueden mantener o agravar este patrón de comportamientos problemáticos en edades más avanzadas, dando lugar a perfiles que entrarían ya en la *conducta antisocial* (Finn et al., 2008).

Además de la vertiente de éxito académico y de rendimiento, la disrupción también daña las relaciones entre estudiantes y profesores, volviéndolas frías y tirantes. Hayden y Blaya (2001) mencionan el desafecto o indiferencia hacia la escuela que puede producir, entre otros efectos, la disrupción. Genera una separación emocional entre profesores y alumnos, lo que trae como consecuencia la incomunicación en las aulas (Torrego y Moreno, 2003) y el deterioro de las relaciones personales entre los profesores y sus alumnos (Uruñuela, 2006). Los estudios coinciden en que el comportamiento disruptivo influye en el

clima de la clase (Daley et al., 2005) creando una atmósfera de discomfort o tensión (Finn et al., 2008) que influye en todos los miembros de la comunidad escolar y en todas y cada una de las relaciones que en él se establecen (Collie et al., 2012).

Respecto al profesorado, la disrupción es el problema que más correlaciona con el desgaste de este colectivo, restando tiempo, energía e implicación para desarrollar un trabajo educativo de calidad (Díaz-Aguado, Martínez, et al., 2010). Sus efectos son múltiples, y se ha relacionado con el aumento del estrés del profesor y con el burnout (Burke, Greenglass y Schwarzer, 1996; Friedman, 1995), con la disminución de la satisfacción laboral (Moore, 2012) y la falta de eficacia del profesor (Friedman, 1995), hasta el punto de ser señalado como el estresor más importante en relación con el burnout del profesor (McCormick y Barnett, 2011). Pero, incluso cuando sus efectos son menos graves, la disrupción influye en las actitudes del profesorado hacia los estudiantes con mal comportamiento, afectando a las estrategias con las que gestionar el comportamiento de los alumnos en el aula (Kokkinos et al., 2005) y aumentando en los profesores la probabilidad de uso de estrategias coercitivas que a su vez se relacionan con el aumento de la disrupción (Lewis, 2001). Estas situaciones, además, pueden conducir a enfrentamientos graves entre profesores y alumnos, condiciones que deterioran gravemente el clima del aula y la convivencia escolar (Trianes et al., 2001).

Desde el punto de vista de las estrategias didácticas, la disrupción también dificulta el empleo de enfoques metodológicos activos y participativos por parte del profesor (Freiberg, 1999a). Autores como Torrego y Moreno (2003) señalan la relación entre la disrupción persistente en el aula y la resistencia del profesor a emplear enfoques activos de enseñanza, evitando emplear aquellos modelos de trabajo que son, justamente, los que mejor previenen y tratan la disrupción.

Por último, respecto al centro educativo en general, la disrupción tiene consecuencias muy negativas porque crea una atmósfera de malestar y/o temor que deteriora el clima de convivencia, y porque requiere emplear energía, recursos e importantes cantidades de dinero en tratar los problemas de disciplina (Finn et al., 2008).

En resumen, los efectos de la disrupción interfieren con los resultados académicos y con las relaciones individuales y del centro en su conjunto; crean malestar en todos los participantes del proceso educativo y puede tener efectos a corto, medio y largo plazo en las carreras de profesores y alumnos. No obstante, a pesar de toda la evidencia que confirma este potencial de adversas consecuencias que conlleva la disrupción, son todavía relativamente escasos los estudios que han investigado el amplio rango de conductas

disruptivas que ocurren de forma frecuente en las escuelas así como los antecedentes y consecuencias de dichas conductas.

1.7 Condiciones y pautas para una gestión eficaz del aula que ayude a prevenir y a afrontar la disrupción

De los resultados presentados en esta introducción teórica se recogen dos importantes conclusiones. El comportamiento disruptivo es un problema multicausal y compartido entre estudiantes, familia y escuela, y se revela como uno de los principales obstáculos para el trabajo de los docentes actuales ya que dicho problema es el que más correlaciona con el desgaste del profesorado, restándole tiempo, energía e implicación en su tarea educativa (Díaz-Aguado, Martínez, et al., 2010).

El análisis realizado pone de manifiesto, asimismo, la existencia de numerosos factores vinculados al proceso de enseñanza aprendizaje que dependen del centro y de sus profesores, y que están en el origen del problema de la disrupción. Sin duda que, tal y como se ha mencionado, otros muchos factores que proceden del entorno familiar del alumno y del escenario social y cultural actual en el que viven así como las múltiples interacciones entre todos ellos tienen un papel muy importante en el origen y mantenimiento de este problema, pero a diferencia de éstos, los factores vinculados con la escuela, como los de organización del centro, el estilo docente predominante, la formación del profesorado, las relaciones interpersonales que se producen en el contexto escolar, así como los planes específicos que se desarrollan en él, sí dependen del centro y de sus profesores y pueden ser cambiados o mejorados por ellos (Uruñuela, 2009a).

Así, la perspectiva ecológica seguida en este trabajo destaca la necesidad de intervenir y de promover cambios efectivos en cada contexto para prevenir o reducir el problema de la disrupción. A continuación se resumen en este apartado las condiciones principales necesarias para una gestión eficaz desde la escuela y desde el aula que ayuden a prevenir y a afrontar la disrupción en las aulas.

Mejorar las relaciones entre profesores y alumnos

Conocer cómo se producen las relaciones entre profesores y alumnos en el aula y cómo pueden ser modificadas puede ser de gran relevancia para proporcionar *feedback* y apoyo al profesorado frente a la disrupción. En este sentido, las investigaciones han demostrado que la calidad de la relación profesor-alumno ya desde el nivel de educación infantil predice algunos resultados académicos y conductuales, especialmente de niños con problemas de conducta, quienes muestran menores probabilidades de tener problemas futuros en la escuela si sus profesores se interesan en sus necesidades y les proporcionan

retroalimentación frecuente y congruente (Woolfolk, 2010). Hamre y Pianta (2001) proponen una serie de condiciones que pueden mejorar las relaciones entre profesor y alumnos y con ellas favorecer un comportamiento positivo en el aula, condiciones que se pueden resumir en: mostrar entusiasmo, cuidar y mantener la comunicación no verbal con los alumnos, minimizar el uso de estrategias coercitivas e incrementar la frecuencia con la que los profesores reconocen el comportamiento correcto de sus alumnos, que es incompatible con la disrupción.

Otros autores han destacado que la expresión de las emociones del profesor probablemente influye en el comportamiento de los alumnos (Daley et al., 2005) e insisten en la importancia de tener una reacción positiva hacia los problemas de disciplina. Recomiendan evitar enfadarse (Lewis et al., 2005), así como establecer relaciones de calidad, también con los estudiantes difíciles (Özben, 2010). Es importante, más en estos casos, darles la oportunidad de opinar y participar de forma que puedan comprender que su comportamiento es un problema para los demás y cómo cambiarlo (Lewis et al., 2005), y evitar los efectos negativos de las expectativas del profesor sobre el alumno o grupo de alumnos disruptivos. Las relaciones positivas entre profesores y alumnos son tan importantes que son destacadas como la esencia misma de la gestión eficaz del aula (Everston y Weinstein, 2006; citado en Babad, 2009).

Pero de todos los factores de la escuela capaces de influir en el comportamiento de los estudiantes, las estrategias empleadas por el profesor para mantener la disciplina en el aula, resultan ser uno de los más potentes (Ingersoll, 1996). El uso de técnicas que incluyen el uso consistente de premios y recompensas, y el establecimiento en el aula de reglas y consecuencias claras, pueden reforzar el comportamiento adecuado en clase y reducir la conducta disruptiva de los alumnos, mientras que el uso muy repetido de reprimendas y correcciones pueden elicitar más disrupción (Nelson y Roberts, 2000).

Mejorar la eficacia del profesorado y su formación

Una eficaz gestión del aula es necesaria tanto para el desarrollo de los estudiantes como de los objetivos educativos (Saban, 2009). Pero no existe un estilo docente “ideal” ni un sistema perfecto de gestión del aula, e incluso, como señala (Slavin, 1997), el que no haya problemas de comportamiento en el aula no significa que ésta esté bien gestionada. No obstante, existen una serie de prácticas positivas que permiten crear un ambiente de clase que favorece la prevención de los problemas de comportamiento en el aula, principalmente a través de los métodos y las actividades de aprendizaje, como son:

- Incorporando contenidos y metodologías más variadas y atractivas (Díaz-Aguado, 2015), con formas diferentes de organización en el aula (exposición del profesor, trabajo en

parejas, trabajo en pequeño grupo, trabajo por proyectos, utilización de medios audiovisuales, debates entre alumnos), insistiendo en la importancia de que estas actividades propuestas estén bien estructuradas, sean claras y con materiales comprensibles para los alumnos (Fernández, 1998), y con el objetivo de mantener activos a los alumnos sobre el aprendizaje (Silva y Torrego, 2013) favorecer su atención y evitar el tiempo para la interrupción.

- Utilizando metodologías que se basan en cambiar la forma en la que el profesor controla la actividad de clase (Osher, Bear, Sprague y Doyle, 2010) destacando los procedimientos que tratan de incrementar la participación de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (aprendizaje cooperativo, aprendizaje colaborativo) y que proporcionan a los alumnos un papel más activo en este proceso, permitiéndoles un mayor protagonismo en las actividades de clase (Díaz-Aguado et al., 2004), y favoreciendo la integración de todos los alumnos en el aprendizaje (Silva y Torrego, 2013).

Este tipo de metodologías basadas en la cooperación en el aula permiten al profesor adaptar la enseñanza a las necesidades y ritmos de aprendizaje de los alumnos, e incrementan el conocimiento y las relaciones entre alumnos, ya que les permite interactuar directamente con sus compañeros (Johnson y Johnson, 1999). De esta forma, crear un clima de aprendizaje cooperativo que reduzca tanto la comparación social como la competición puede ser un medio importante para mejorar la percepción de su competencia cognitiva y la autoeficacia entre los alumnos pues reducen la tendencia a atribuir el fracaso a la falta de capacidad personal, reduciendo la motivación para el trabajo escolar que se relaciona con la interrupción. A su vez, estas mejoras en la competencia cognitiva percibida de los alumnos también podrían mejorar su percepción de la relevancia de las tareas escolares, cuya falta está también relacionada con la orientación a la tarea y por tanto con la interrupción. Mejorar la relevancia percibida por los alumnos del trabajo escolar requerirá, también, algunas modificaciones tanto en los métodos de trabajo como en el currículum escolar que puedan hacerlos más válidos para los adolescentes de hoy (Bru, 2006).

Respecto a la formación del profesorado, es bueno saber que algunos de los comportamientos disruptivos más triviales (como hablar fuera de turno no atender al profesor, levantarse del sitio sin permiso, por ejemplo) se pueden evitar con técnicas simples de reforzamiento (Patterson et al., 1992), técnicas que se pueden entrenar con buenos resultados y que tienen un efecto inmediato en el comportamiento del alumno. De este modo, tanto el conocimiento de los problemas de comportamiento como la experiencia en su afrontamiento ayudan a mejorar la autoeficacia del profesor frente a la interrupción (Molins, 1999), y a manejar la tensión que ello conlleva, lo que enfatiza la necesidad de

incluir estas habilidades en la formación del profesorado, tanto su formación inicial como en la formación permanente en su desempeño profesional. De hecho, la mayoría de los estudios que recaban la opinión del profesorado, se hacen eco de las demandas de formación del profesorado en este sentido, así como la práctica inexistencia de contenidos en sus planes de formación para abordar este tipo de comportamientos en el aula.

La autoridad del profesorado

Los profesores tienen un importante papel legitimando su autoridad a través de sus interacciones con los alumnos. Cuando los alumnos perciben a sus profesores competentes, atentos y respetuosos, el comportamiento del aula mejora. Estos sentimientos positivos son asociados con una percepción general de justicia en la disciplina y de autoridad legítima del profesor (Way, 2011).

Los profesores que hacen un uso positivo del poder docente, (a) se interesan por saber si los alumnos están aprendiendo, (b) se toman tiempo para responder a las preguntas de los estudiantes, (c) creen los estudiantes pueden lograr sus objetivos en clase, (d) se esfuerzan por conocer a sus alumnos, y (e) utilizan un estilo de enseñanza interactiva (Woolfolk, 2010). Así, estos profesores tienen más probabilidades de ser aceptados por los alumnos y ser percibidos como eficaces al mostrar su poder mientras que las reacciones de oposición del alumno se minimizan debido a los sentimientos de confianza y respeto mutuo que se generan (Koutrouba et al., 2012).

Es especialmente importante evitar que los enfrentamientos con los alumnos deriven en escaladas coercitivas que pueden derivar en problemas de mayor gravedad tanto para los profesores como para los alumnos. Como señalan Woolfolk, Hoy y Weinstein (2006), en una lucha pública por el poder, todos pierden.

El comportamiento del profesor es igualmente importante, pues es un modelo de conducta muy presente para sus alumnos. En este sentido, para evitar los problemas de comportamiento en los alumnos es especialmente importante que el profesor cumpla, idealmente, un buen número de requisitos: no ser un modelo de comportamiento agresivo para sus alumnos, no utilizar amenazas ni la agresión para lograr obediencia, usar estrategias no violentas para la resolución de conflictos en el aula, cuidar el espacio, evitar la masificación de alumnos y garantizar que haya recursos adecuados en el aula para cada alumnos, evitar actividades y evaluaciones que alienen la excesiva competencia, verificar que los alumnos no se beneficien de las conductas agresivas, así como incluir la enseñanza de los comportamientos sociales adecuados, y dar la oportunidad de aprender el valor de la tolerancia y la cooperación en el aula (Woolfolk, 2010).

De igual forma, en la disrupción influye el tipo de sanciones aplicadas. Las más frecuentemente usadas por el profesorado son las sanciones que implican exclusión o castigos poco eficaces como obligar a copiar un texto o permanecer en un lugar (Díaz-Aguado, Martínez, et al., 2010), u otras técnicas que los profesores utilizan frente al comportamiento disruptivo (mirada del profesor, silencios,...), algunas de las cuales resultan ser “invisibles” a los ojos de los alumnos (Gotzens et al., 2010). En este sentido, se insiste en la importancia de la repetición de advertencias y consecuencias (Slavin, 1997), la recomendación de usar siempre consecuencias positivas junto con las negativas (Woolfolk, 2010), así como de aplicar castigos o sanciones que tengan un objetivo educativo claro, especialmente en los alumnos disruptivos reincidentes. En resumen, para mejorar la eficacia educativa de las sanciones, tanto los alumnos como los padres deben conocer las conductas esperadas y las consecuencias de una conducta inadecuada, siendo especialmente cuidadosos en la aplicación de sanciones que alejan a los alumnos de la clase durante mucho tiempo y les desvinculen del aprendizaje (Woolfolk, 2010).

La importancia de las normas y la participación del alumnado en su elaboración

Son muchos los autores (véase, por ejemplo, Gotzens, 1997; Watkins y Wagner, 1991) que defienden que para reducir los problemas de comportamiento en las aulas es fundamental que las normas y las reglas de conducta que el profesorado va a aplicar se expresen de forma clara, que sean un número lo más reducido posible, que sean percibidas como *justas* y que se comuniquen de forma eficaz al alumnado, intentando evitar que los alumnos justifiquen las transgresiones a las normas amparándose en la arbitrariedad de éstas o en su desconocimiento. Cuando los alumnos tienen claras las normas establecidas en el centro escolar y las consecuencias que se derivan de su incumplimiento saben a qué atenerse en cada momento y les resulta más fácil autorregular sus comportamientos. En resumen, la claridad en las normas facilita su cumplimiento (De la Mora, 2003).

Conviene recordar también que la adolescencia incrementa especialmente el cuestionamiento de las normas y reglas establecidas por los adultos, así como la necesidad de participar en las decisiones que les afectan. Los estudios realizados en este sentido confirman que el grado de implicación de los alumnos y el respeto a las normas mejora mucho cuando los alumnos han participado en su elaboración y las sienten como suyas (Casamayor, 1998; Díaz-Aguado, 2002), lo que tiene efectos positivos sobre la actitud del alumno hacia la escuela y sobre su sentimiento de identificación con su ideario, sus valores y sus normas (Watkins y Wagner, 1991). Así, aunque el alumnado tiene derecho a intervenir tanto en la elaboración como en la aplicación de las normas de la escuela (Notó, 1997), lo habitual es que los alumnos participen e intervengan muy poco en este tipo de decisiones.

Si este derecho no se facilita o se promueve por el profesorado, en la práctica, es un derecho que no se ejerce (Casamayor, 1998).

Gestión institucional y equipo directivo; los planes de convivencia

El equipo directivo tiene un papel fundamental en la prevención y reducción de los problemas relacionados con la disrupción en la escuela. El equipo directivo de cada centro puede ser considerado como un catalizador de los procesos de mejora de la convivencia en el centro educativo pues, ya sea de forma implícita o explícita, todos los equipos directivos toman decisiones que afectan a la manera de detectar, intervenir y prevenir los conflictos derivados de la convivencia diaria en los centros (Abad, 2010). Entre las funciones que desarrollan los equipos directivos de los centros y a través de las cuales pueden favorecer de forma importante la prevención y la reducción de la disrupción se encuentran las siguientes:

- Orientar la disciplina frente a las conductas contrarias a la buena convivencia desde una perspectiva de reparación y reconciliación, evitando una orientación puramente sancionadora.
- Impulsar en la creación de estructuras y órganos para la gestión de la convivencia y las condiciones organizativas para su funcionamiento.
- Favorecer la implicación y la colaboración del profesorado y el desarrollo de aquellas competencias que pueden impactar en la mejora de la convivencia escolar.
- Dinamizar la relación con las familias y su implicación en la vida del centro y en la educación de sus hijos.

El equipo directivo tiene, además, un papel primordial en la elaboración y aplicación del Plan de Convivencia del centro. La elaboración y la puesta en práctica de los planes de convivencia constituyen una oportunidad extraordinaria para planificar la respuesta a las conductas disruptivas. Su elaboración y su discusión pueden ser la ocasión para que el conjunto del profesorado reflexione sobre estos problemas, y permita alcanzar acuerdos básicos e importantes sobre las actuaciones necesarias para una respuesta eficaz ante la disrupción (Uruñuela, 2009a).

La cooperación desde el centro educativo con el profesorado, entre el profesorado y el equipo directivo y entre la escuela y las familias

Por último, un importante aspecto es prevenir los problemas de disciplina antes de que surjan y esto puede ser conseguido a través de la colaboración entre el equipo directivo, las familias y los profesores (Özben, 2010). Debe existir una organización flexible y participativa que promueva y facilite una relación y comunicación continuadas entre los

miembros de la comunidad educativa, un sentimiento de respeto y cuidado dirigido a todos los alumnos (Arribas y Torrego, 2008), y la coordinación entre los profesores y los métodos de trabajo colaborativo. En este sentido, como señalan Díaz-Aguado et al. (2010), la colaboración y cooperación entre el profesorado puede resultar de gran eficacia en la reducción del comportamiento disruptivo, ayudando a compartir y generalizar las mejores estrategias y prácticas docentes. La colaboración con las familias resulta, también aquí, imprescindible ya que forma parte del proceso educativo y, por ende, de la disciplina del aula. Así, cuando padres y profesores comparten las mismas expectativas y se apoyan mutuamente, pueden crear un ambiente académico más positivo y tener más tiempo para el aprendizaje (Woolfolk, 2010).

En resumen, aunque todas y cada una de estas condiciones resultan eficaces frente a la disrupción, es necesario reconocer, como señala (Díaz-Aguado, 2015, p. 60), que “no hay una receta simple que funcione automáticamente para prevenir la disrupción porque los principios más eficaces para afrontarlo exigen una adaptación en función del contexto, las características del alumnado, la personalidad y estilo expresivo del profesor y la historia compartida”.

1.8 Objetivos de esta tesis

Es por lo general aceptado que la tarea de enseñar puede ser hoy mucho más compleja y difícil que en épocas anteriores, probablemente reflejando la mayor complejidad en las relaciones y estructuras que encontramos en la sociedad actual. Esta dificultad se refleja tanto en los cambios de actitudes, composición o forma de pensar del alumnado, como en los contenidos que se imparten o en la identidad profesional y prestigio de los profesores, entre otros. Y sus efectos pueden constatarse en los numerosos problemas que manifiestan los actores de la educación actual, así como en el malestar compartido por la sociedad sobre su funcionamiento.

Entre los problemas que vemos incrementarse en los últimos tiempos tenemos la disrupción, que hemos analizado en detalle a través de este capítulo. En conjunto, la información disponible presenta un fenómeno complejo tanto en sus causas como en el alcance de sus consecuencias y que, a diferencia de otros problemas educativos con mayor repercusión mediática y consecuencias más visibles (como sería la agresión), no han acaparado la suficiente preocupación y el interés de investigadores y responsables educativos en los últimos años.

De hecho, la disrupción es el problema que más afecta y preocupa al profesorado de educación secundaria en la actualidad a pesar de que su apariencia, en muchos casos, sugiere una problemática de carácter leve o moderada (de nuevo a causa de la comparación con otros problemas como la violencia). Más realista es ver la disrupción como un mal que se infiltra en los centros educativos como una enfermedad silenciosa, instalándose de forma lenta pero insidiosa en sus aulas, hasta convertirse en un profundo, repetido e incluso crónico malestar en las escuelas. El resultado tiene repercusiones importantes no sólo en los alumnos y profesores, sino en todo el sistema escolar, en la educación en general y, por extensión con consecuencias también para sociedad en la que se enmarca.

En este trabajo queremos explorar el fenómeno de la disrupción, principalmente desde la perspectiva de los profesores aunque incluyendo también información procedente del alumnado, en línea con lo que expone Fernández Enguita (2001) cuando afirma que la institución escolar no recibe simplemente los problemas de convivencia sino que es, a menudo, parte de ellos. Así, en los tres próximos capítulos se estudia la disrupción percibida por el profesorado y su relación con diferentes aspectos de la vida escolar, desde las características sociodemográficas del profesorado hasta una valoración de su sentimientos o de la calidad del centro como una comunidad plural.

Para ello partiremos de datos obtenidos a través de una encuesta sobre convivencia en la enseñanza secundaria, obtenidos a partir de una muestra de profesores y alumnos procedentes de 187 centros del territorio nacional. Así, en el próximo capítulo se estudia la disrupción percibida por el profesorado a partir de sus relaciones con factores individuales del profesorado y otros factores propios del centro escolar, con objeto de poner a prueba algunas hipótesis sobre los predictores propuestos.

El capítulo 3, desde una perspectiva multi-informante, comprende un conjunto de nueve estudios exploratorios, producto de la combinación de tres medidas de la disrupción y tres aspectos de la convivencia escolar. Las tres medidas de la disrupción, incluidas como variables dependientes, fueron dos de ellas relativas a la percepción de la misma (por profesores y alumnos) y una tercera donde el alumnado reconocía llevar a cabo esas conductas disruptivas. Respecto a los tres aspectos estudiados, se utilizaron múltiples indicadores de calidad de la convivencia, agrupados según se refiriesen a las valoraciones de la convivencia actual, de actividades y estrategias orientadas a la mejora de la convivencia, o a la presencia de obstáculos a la misma.

El capítulo 4 amplía los estudios anteriores a través de un análisis multinivel que integra información procedente del profesorado y el alumnado simultáneamente. En este

caso se estudian los posibles predictores de la disrupción percibida por el profesorado, entre los que se cuentan aspectos de organización del centro e informes de los alumnos sobre algunos aspectos de su relación con padres y profesores.

Por último, el capítulo 5 expondrá las conclusiones de todo el trabajo junto con las limitaciones del estudio y algunas recomendaciones.

2 ESTUDIO 1: La influencia de variables individuales del profesorado y funcionamiento del centro sobre el nivel de disrupción percibido por el profesorado en el aula

RESUMEN

Este estudio examina las fuentes de variación en la disrupción percibida por el profesorado en las aulas en función de factores individuales (realización personal, malestar con el centro, y despersonalización y cansancio emocional) y relativos al centro escolar (problemas con el equipo directivo y calidad de las normas de convivencia). Los datos analizados procedían de un cuestionario sobre convivencia escolar aplicado a 4055 profesores procedentes de 187 centros de secundaria. Se utilizó un modelado lineal jerárquico, y los resultados indicaron que, considerados por separado, los predictores de nivel individual (modelo 1) explicaron un 26% de la variabilidad de la disrupción percibida, en especial el indicador de despersonalización y cansancio emocional. Los factores de centro (modelo 2) explicaron un 15% de la varianza de la disrupción percibida, con una importante relación negativa con la calidad de las normas. El modelo 3 incluyó, además de los factores anteriores, las interacciones entre la despersonalización y cansancio emocional con los indicadores de centro (30% de varianza explicada). Los resultados indicaron que la calidad de las normas puede tener un efecto moderador en la relación entre la despersonalización y cansancio emocional y la disrupción, donde unas normas justas y adecuadamente aplicadas se asociaron a una disminución de la relación entre la despersonalización y cansancio emocional y la disrupción.

PALABRAS CLAVE:

Conducta disruptiva, Profesores, Educación secundaria, Despersonalización, Cansancio emocional, Normas de convivencia

ABSTRACT

This study explores the sources of variability in teacher's perception of disruption at school as a function of teachers (sense of accomplishment, professional disengagement and depersonalization and emotional exhaustion) and school (overall school management and quality of school rules) factors. Using a questionnaires about school climate, data from 4055 teachers across 187 high schools were analysed. A hierarchical linear modelling was employed and the results indicate that, taken separately, teacher-level predictors (model 1) explain 26% of the variability of the perceived disruption, especially depersonalization and emotional exhaustion. School factors (model 2) explained 15% of variance in teachers' perceived disruption, with a significant negative relationship with the quality of rules. Model 3 included the above factors plus interactions between emotional exhaustion and depersonalization variable and school indicators (30% of variance explained). The results indicated that the quality of school rules can have a moderating effect on the relationship between depersonalization and emotional exhaustion and disruption, where fair rules, properly applied, were associated with a reduced effect of depersonalization and emotional exhaustion over disruption.

KEYWORDS:

Disruptive behaviour, teachers, Secondary education, Depersonalization, Emotional exhaustion, School rules

2.1 Introducción

No existe una única definición de conducta disruptiva aunque el término se conceptualiza de forma consistente como *comportamientos que interrumpen el proceso de enseñanza-aprendizaje o interfieren con el funcionamiento ordenado de la clase* (Finn et al., 2008; Houghton et al., 1988; Thompson, 2009). Conductas disruptivas pueden ser hablar en voz alta, gritar, saltarse la clase o llegar tarde a la misma, interrumpir la clase, faltas de respeto hacia los profesores, cuchicheos, risas,... y un sinfín de actos menores de todo tipo, de los que podemos encontrar listados interminables en la literatura educativa (véase el estudio de Uruñuela [2007] en el que se mencionan más de 130 formas distintas por parte de los alumnos para interrumpir y no dejar explicar al profesor). Estos comportamientos, a menudo denominados de “indisciplina”, son en su mayoría de carácter relativamente leve por lo que no pueden considerarse agresivos o violentos.

Esta falta de delimitación conceptual, -pues no hay una definición o categoría que recoja todos los comportamientos incluidos bajo el término disrupción-, hace que el significado del término “alumno disruptivo” esté a menudo sujeto a la interpretación y a la valoración de cada profesor. En este sentido, lo que para un profesor puede ser disruptivo para otro puede ser un comportamiento normal (Reed y Kirkpatrick, 1998). En cualquier caso, los profesores afirman perder una gran cantidad de tiempo de la enseñanza tratando con los problemas de comportamiento de los alumnos (Reynolds, Stephenson y Beaman, 2011) y éste parece ser un importante problema en las escuelas occidentales (Bru, 2006), que se incrementa especialmente en la educación secundaria (Calvo, 2002; Díaz-Aguado, 2005). Ello lleva a que, inevitablemente, todos los profesores se encontrarán en su vida docente con alguna clase de conducta disruptiva (Özben, 2010).

En resumen, la disrupción es quizás el fenómeno de cuantos suceden en las aulas que más gravemente interfiere con el aprendizaje de la mayoría de los alumnos (Moreno, 1998) y puede tener un fuerte impacto negativo en los profesores y, consecuentemente en la calidad de la enseñanza (Galand, Lecocq y Philippot, 2007).

Disrupción y estrés y burnout del profesor

Como se mencionó anteriormente, la disrupción alude a situaciones producidas en el aula en la que algunos alumnos impiden con su comportamiento el desarrollo normal de la clase. Como consecuencia, el profesorado necesita emplear cada vez más tiempo para controlar la disciplina y el orden en sus aulas, produciéndose un progresivo desgaste psicológico en el profesor. Los profesores tienden a identificar de forma espontánea la conducta disruptiva de los alumnos como una fuente de estrés (Blase, 1982). Como muestra de ello, la encuesta realizada en nuestro país por la Federación de trabajadores de

la enseñanza (FETE-UGT, 2010) con una muestra de 1.223 profesores y directores de centros públicos, concertados y privados, revela que un 37,4% de los docentes se considera bastante o muy estresados por la interacción con los alumnos (entre 7 y 10 puntos en una escala de 1 a 10).

Así, los problemas de mala conducta y de disciplina del estudiante han sido identificados consistentemente como unas de las principales fuentes de estrés y *burnout* en profesores (Borg et al., 1991; Brouwers y Tomic, 2000; Kyriacou, 2001; Tsouloupas et al., 2010) y en multitud de países, como se puede ver en Moriana et al. (2002). También ha sido confirmado por estudios longitudinales (Burke et al., 1996), encontrándose correlaciones significativas entre los problemas de disciplina y las tres dimensiones del burnout (Kokkinos, 2007; Skaalvik y Skaalvik, 2007), siendo la relación mayor con la dimensión el cansancio emocional (Tsouloupas et al., 2010), seguida de la despersonalización. En cuanto a la realización personal, el reciente meta-análisis realizado por Aloe, Shisler, Norris, Nickerson y Rinker (2014) muestra que está negativamente relacionada con el *burnout* del profesor, de modo que cuando el comportamiento disruptivo aumenta, los sentimientos de realización personal del profesor disminuyen.

Los investigadores están de acuerdo en que las experiencias diarias de emociones negativas provocadas por factores estresantes crónicos son procesos clave en el desarrollo del *burnout* (Spilt, Koomen y Thijs, 2011). En este sentido, experimentar problemas de disciplina, de forma repetida, con los alumnos puede conducir al cansancio emocional y a la expectativa de futuros problemas que a su vez pueden causar estrés, preocupación y ansiedad (Skaalvik y Skaalvik, 2011) o, como explica Chang (2009), la conducta disruptiva del alumno puede suponer una amenaza para el logro de los objetivos del profesor, ya sean éstos mantener el orden en clase, seguir el programa académico, manejar el comportamiento de los estudiantes, o ayudar a los estudiantes a conseguir sus objetivos de aprendizaje (véase a este respecto la exhaustiva revisión de Montejo, 2014).

Además de consecuencias de carácter emocional, cognitivo y fisiológico, el *burnout* del profesor tiene también impacto en el propio funcionamiento del profesor en el aula. Los profesores con altos niveles de burnout, (a) a menudo disminuyen su implicación en tiempo y energía en el trabajo como resultado del estrés (Blase, 1986); (b) utilizan significativamente menos tareas orientadas al comportamiento y proporcionan un menor número de refuerzos positivos a su estudiantes (Koon, 1971); (c) valoran menos sus relaciones con los alumnos (Cano-García, Padilla-Muñoz y Carrasco-Ortiz, 2005); (d) muestran una mayor probabilidad de utilizar prácticas punitivas en sus clases (Bibou-Nakou, Stogiannidou y Kiosseoglou, 1999), y (e) dificultan la puesta en marcha de técnicas y

metodologías de trabajo en el aula que podrían ser eficaces para reducir el comportamiento disruptivo en sus aulas.

En términos de eficiencia, la investigación muestra además que los profesores gastan una cantidad considerable de su tiempo en la gestión de comportamiento y que el uso de estrategias ineficaces causa a su vez mayores niveles de estrés (Clunies-Ross, Little y Kienhuis, 2008). En este sentido, la dimensión *cansancio emocional* es particularmente importante pues es probable que el cansancio emocional dificulte en el profesor el uso de estrategias eficaces para reducir el mal comportamiento del alumno y aumentar, en cambio, el uso de prácticas punitivas (Bibou-Nakou et al., 1999) que pueden incrementar a su vez la conducta disruptiva del alumno.

La relación entre la conducta disruptiva y *burnout* del profesor es dinámica y está influenciada por la evaluación del profesor del comportamiento del alumno, la percepción de su propia eficacia, los métodos empleados para el control del comportamiento, y el impacto resultante en el comportamiento, relaciones y clima del aula. El manejo del comportamiento disruptivo por parte del profesor no sólo afecta al comportamiento en sí mismo (Bru et al., 2002) sino también al clima del aula (Avtgis y Rancer, 2008) y a las relaciones entre los estudiantes y el profesor (Marzano et al., 2003). En este sentido, una pobre relación profesor-alumno y un bajo apoyo emocional del profesor, percibido por los alumnos, puede, además, incrementar el conflicto y el comportamiento disruptivo en la clase (Boyle et al., 1995; Bru et al., 2002). Si el *burnout* se instala, además, hace aumentar la percepción de conductas antisociales y de oposición (Kokkinos et al., 2005), completando así el bucle.

Por estos motivos, los comportamientos disruptivos de los alumnos son reconocidos como importantes factores de estrés relacionados con el trabajo docente, por delante de factores como variables organizacionales, la ambigüedad de rol o las presiones administrativas. En todos estos casos, la conducta negativa del alumnado emerge como el más fuerte predictor de *burnout* (Hart, Wearing y Conn, 1995; Kyriacou, 1987).

Pero la investigación sobre el estrés docente indica que ninguna de las causas que se relacionan con el *burnout* pueden ser separadas de las percepciones de los profesores, e interaccionan con ellas (Haberman, 2005). En este sentido, los problemas de comportamiento de los alumnos no conducen necesariamente al estrés, y diferentes profesores tendrán diferentes niveles de estrés en relación con alumnos que son disruptivos de manera similar; a su vez, estudiantes considerados disruptivos por algunos profesores, están comprometidos y trabajando duro en las aulas de otros profesores lo que hace hincapié en su naturaleza altamente individualizada y diádica (Greene, Beszterczey, Katzenstein, Park y Goring, 2002).

Malestar con el centro o falta de satisfacción laboral

Los profesores desempeñan un papel crucial en el sistema educativo. Son los principales encargados de involucrar a los estudiantes en las tareas escolares y promover su aprendizaje (OCDE, 2014) por lo que constituyen el factor más importante que influye en el aprendizaje de los estudiantes (Rivkin, Hanushek y Kain, 2005; Rockoff, 2004). Es inevitable, por tanto, que el grado de satisfacción (o insatisfacción) de estos profesores tenga efectos en la buena (o mala) marcha del centro. La literatura sobre satisfacción laboral, por ejemplo, sugiere que las escuelas con profesores satisfechos son más eficaces (Ostroff, 1992) y esta satisfacción del profesorado está relacionada con sus percepciones de la escuela y de sus administradores (Moore, 2012). La insatisfacción del profesor, por su parte, reduce la implicación del profesor con su trabajo y tiene además, un impacto negativo en la motivación de los alumnos (Galand et al., 2007).

El efecto que la disrupción puede tener en el malestar del profesorado se entiende mejor si profundizamos en las causas de esa satisfacción y consultamos, para España, el informe del (INCE, 2003) o el estudio realizado por Marchesi y Martín (2002) con profesores de ESO. Sus resultados reflejan que para la mayor parte de estos docentes las principales fuentes de satisfacción en el desarrollo de su labor docente proceden del ámbito de las relaciones: con sus alumnos, con sus compañeros, y con el equipo directivo. Ello implica que el aislamiento del profesor, las situaciones de exclusión y la falta de apoyo por parte de compañeros y equipo directivo incrementan el malestar del profesor y la intención de dejar la escuela. Y en cuanto a la disrupción, su presencia degrada las interacciones con los alumnos (FETE-UGT, 2010) que, en términos del tiempo diario, constituyen las más extensas y, que a lo largo de los meses y años se convierten en factores estresantes crónicos.

Es por esto que conocer los factores que son de gran preocupación para los profesores es de gran ayuda en la creación de contextos escolares que den forma a la implicación de los docentes y evitar la deserción de la profesión. Así, de los estudios anteriores observamos tres dimensiones especialmente relevantes, como son el clima de la clase, el reconocimiento del trabajo del profesor por el equipo directivo y la cercanía y las buenas relaciones con los otros profesores.

Respecto al clima de la escuela, sabemos que está relacionada con la satisfacción, y la literatura menciona efectos diferenciales, para diferentes climas escolares, sobre el estrés y la satisfacción de los profesores. En cuanto al tipo de funcionamiento del centro, Haberman (2005), plantea que en escuelas tradicionales y rígidas, administradas burocráticamente, los profesores tienen un menor nivel de compromiso y de satisfacción

laboral que en las escuelas más flexibles que utilizan estrategias colaborativas para resolver problemas y que promueven una mayor afiliación del profesor con la escuela. Se sabe, además, que prácticas disciplinarias excesivamente estrictas, o injustamente administradas pueden ser la causa de comportamientos disruptivos del alumno (Newmann, Wehlage y Lamborn, 1992), o que determinadas prácticas coercitivas como la intimidación o las amenazas verbales por parte del profesor pueden incrementar el mal comportamiento del alumno e incluso conducir a la agresión (Hyman y Perone, 1998). En las escuelas más flexibles, por el contrario, los profesores creen que pueden contribuir al cambio positivo de la escuela y que sus ideas serán buscadas y utilizadas (MacMillan, 1999), lo que contribuye a su satisfacción laboral. Es lo que refleja el estudio TALIS (OCDE, 2014), que encuentra también importantes diferencias en la satisfacción de los profesores en todos los países participantes, según las oportunidades que les ofrece el centro a la hora de participar activamente en los procesos de toma de decisión.

Ese mismo estudio (OCDE, 2014) resalta el papel de los equipos directivos y su colaboración con los profesores en general y, en particular, para resolver los problemas de disciplina. Por el contrario, la falta de apoyo social de compañeros y directores incrementa el riesgo de victimización del profesor, como muestran los estudios sobre agresión en el lugar de trabajo, junto con un aumento de la disrupción. La calidad del clima de la escuela predice no sólo la aparición de situaciones de violencia entre estudiantes (Steffgen y Ewen, 2007) sino también de situaciones de victimización de profesores. En este sentido, los estudios sobre violencia escolar encuentran que el aislamiento social del profesor en la escuela aumenta el riesgo de ser victimizado, tal y como se muestra en los estudios sobre *bullying* en la escuela (Juvonen y Graham, 2001).

Pero el malestar no sólo tiene efectos en el ejercicio docente; también provoca el abandono de muchos profesionales. Así, si en muchos países la escasez de profesores cualificados ya es un problema importante (Ingersoll, 2001), éste se incrementa debido al abandono de la profesión, principalmente en los primeros años de trabajo en la enseñanza. Una explicación plausible puede estar en que los profesores con menos años de experiencia son más sensibles a los comportamientos agresivos o disruptivos de sus alumnos (Kokkinos et al., 2004), mientras que la experiencia docente haría a los profesores progresivamente más tolerantes (Borg, 1998) y hábiles para controlar (Özben, 2010) muchos comportamientos indeseables de sus alumnos. En Estados Unidos hasta un 25 por ciento de profesores abandonan la enseñanza antes de su tercer año y alrededor de un 40 por ciento lo hacen en los primeros cinco años de profesión (Chang, 2009). Otros países con diferentes sistemas educativos como China, Australia, o Inglaterra (Hong, 2010) también experimentan una alta proporción de profesores que abandonan la enseñanza así

como elevados índices de rotación de profesores entre escuelas. También se ha contrastado en numerosos estudios que la mayoría de profesores abandonan la enseñanza antes de la edad de jubilación; si buscamos las causas de este abandono, una de las principales razones es la falta de satisfacción laboral; en particular, casi un 25% de esas salidas se deben, de nuevo, a los problemas de comportamiento de los estudiantes (Ingersoll, 2002).

Problemas con el equipo directivo

El estilo de dirección de un centro educativo puede contribuir a determinar las relaciones que se establecen entre sus miembros (Arcenillas, 2003). Las actitudes y comportamientos del equipo directivo de la escuela contribuyen a crear un ambiente de trabajo dentro de la escuela que es altamente predictivo de la satisfacción del profesor y de su disposición a permanecer en la escuela.

Así, un clima de reconocimiento y aprecio por parte del equipo directivo contribuye a la satisfacción laboral del profesor y aumenta el deseo de permanecer en el centro. Una mala relación con el equipo directivo o la falta de liderazgo de éste, son los factores principales que se relacionan con el abandono de la profesión. Respecto a la disrupción en los centros, un equipo directivo despreocupado, sin liderazgo ni capacidad de comunicación se ha asociado a escuelas ineficaces y afecta enormemente al clima disciplinario de los centros (Hernández-Castilla et al., 2014).

Respecto a su importancia, Maslach, Schaufeli y Leiter (2001) insisten en la importancia del apoyo social dentro de la organización y su relación con el *burnout*, matizando que la falta de apoyo de los supervisores es especialmente importante, incluso más que el propio apoyo de los compañeros.

La existencia de una buena relación con el equipo directivo suele depender, en general, de practicar un estilo más democrático. Permitir y promover la participación de los docentes en los procesos de decisión conduce a un mejor desempeño de la tarea docente (Miller y Monge, 1986), favorece el desarrollo y puesta en práctica de intervenciones y mejoras dirigidas a la mejora de la escuela (Bryk y Schneider, 2002), y hace que los profesores perciban un mayor apoyo y experimenten menos *burnout* (Dworkin, Saha y Hill, 2003). Adoptar y ejercer una política democrática tiene un efecto minimizador mucho más potente del *burnout* docente que incluso el apoyo de los propios compañeros.

Las relaciones del profesorado con el equipo directivo pueden ser también motivo de tensión, contribuyendo al aumento del estrés de formas distintas, como cuando no apoyan ni reconocen la labor de sus profesores o muestran favoritismos, afectando, especialmente a la dimensión *cansancio emocional* (Jackson y Maslach, 1982) o mediante la falta de

apoyo, alta presión y una baja implicación del profesorado en los procesos de toma de decisiones (Borg, Riding y Falzon, 1991).

Volviendo a la disrupción, el papel de los equipos directivos y su colaboración con los profesores es, según el estudio TALIS (OCDE, 2014), imprescindible para resolver los problemas de disciplina, indicando que el 80% de los directores de nuestro país reconocen colaborar con los profesores para resolver problemas de disciplina en el aula.

Globalmente, los profesores están más satisfechos con la profesión docente cuando ellos reciben apoyo de su equipo directivo, la cooperación de sus compañeros y los recursos que necesitan para enseñar. Si además sus escuelas cuentan con el apoyo de los padres de los alumnos los profesores tienen la percepción de control sobre sus clases, e influencia sobre las decisiones de la escuela y sobre el comportamiento de los alumnos (Thapa et al., 2013).

La calidad de las normas de convivencia y las sanciones

En cualquier centro u organización, una convivencia sana requiere de unas normas justas, conocidas por todos y adecuadamente aplicadas. Así, la convivencia en los centros depende en gran medida de cómo se establecen y aplican las normas que rigen las relaciones y los comportamientos de todos aquellos que componen la comunidad escolar, y uno de los efectos más importantes derivados de la justicia percibida por los alumnos recae en el comportamiento de los estudiantes (Thapa et al., 2013).

Por ejemplo, existe evidencia de que las escuelas en las que las reglas se hacen cumplir o con una mejor gestión de la disciplina presentan menos problemas de comportamiento, e incluso tasas más bajas de victimización y violencia entre estudiantes (Gottfredson, Gottfredson, Payne y Gottfredson, 2005). Al ser consultados por las normas de su centro, lo más valorado por los alumnos es el clima de orden del centro y, a continuación, el contenido de las normas (Martín, Rodríguez y Marchesi, 2003). Sin embargo, se muestran más descontentos en lo que se refiere al grado en que los docentes comparten los mismos criterios a la hora de aplicar las normas establecidas. Y aún más críticos en cuanto a la arbitrariedad con la que en determinadas ocasiones se trata a determinados alumnos.

No obstante, los profesores tienen un importante papel en legitimar su autoridad y el cumplimiento de las normas del aula a través de sus interacciones diarias con los alumnos (Horan, Chory y Goodboy, 2010). En este sentido, la investigación muestra que cuando los alumnos perciben al profesor como competente y respetuoso, el comportamiento de la clase mejora. Estos sentimientos positivos están probablemente asociados con una percepción de la disciplina justa y la autoridad legítima del profesor. Por el contrario, cuando los alumnos

perciben que sus profesores son injustos, les evalúan más desfavorablemente (Tata, 1999) y se comportan de forma más negativa pudiendo desarrollarse entre los alumnos un ciclo negativo que les lleva a percibir al profesor y a la escuela como injustos y desarrollan comportamientos de oposición o resistencia al profesor (menor cumplimiento de las reglas, comportamiento hostil y participación en agresiones indirectas; Colquitt, 2001). Es así que Horan et al. (2010, p. 190) sostienen que la percepción de la injusticia del aula parece dictar la “resistencia estudiantil”. En resumen, tanto la injusticia de las normas del profesor como la inconsistencia en su aplicación, pueden propiciar el enfrentamiento con los alumnos (Tattum, 1986), mientras que la percepción de una escuela bien estructurada, unas prácticas disciplinarias justas, y unas relaciones profesor-alumno más positivas hacen que la frecuencia de los problemas de comportamiento posteriores sea más baja (Power, Higgins y Kohlberg, 1991).

También el centro tiene un papel que jugar, en tanto la aplicación coherente de las reglas de la escuela y la disponibilidad de adultos que cuidan de mantener el orden (denominado *estructura y apoyo*; Gregory et al., 2010) están vinculadas a tasas de expulsión más bajas y a una mayor disposición del estudiante a buscar ayuda en situaciones de acoso (Eliot, Cornell, Gregory y Fan, 2010).

Pero además de la justicia, la aplicación de las normas debería buscar también algún tipo de mejora. En este sentido, la mayoría del alumnado considera que las sanciones escolares son justas pero ineficaces para cambiar la conducta del estudiante que ha transgredido una norma de convivencia. En la mayor parte de los casos, la respuesta más frecuente a la conducta disruptiva en las escuelas es la exclusión o conductas de castigo. Por ejemplo, en nuestro país, el castigo más frecuentemente utilizado en la enseñanza secundaria es obligar a copiar un texto, seguido de obligar a permanecer en un lugar. Al preguntar a otros agentes del centro, las respuestas son similares, en tanto el profesorado, los equipos directivos y los departamentos de orientación destacan la ineficacia de las sanciones para mejorar la conducta sancionada como un importante obstáculo para la convivencia (Díaz-Aguado, Martínez, et al., 2010).

Objetivos e hipótesis de este estudio

En este estudio se analizó la influencia de las variables a nivel individual del profesorado y a nivel del centro educativo sobre el nivel de disrupción percibida por el profesorado. En un primer grupo de hipótesis, se espera encontrar una asociación entre variables de tipo psicológico individual del profesorado y los diferentes niveles de disrupción en el aula. Más concretamente, se espera encontrar una relación negativa entre la disrupción y un mayor nivel de realización personal (hipótesis 1a). Respecto a los niveles de

burnout se espera encontrar una asociación positiva entre el nivel de disrupción percibido y el malestar con el centro (hipótesis 1b) y con la despersonalización y el cansancio emocional (hipótesis 1c). En un segundo grupo de hipótesis se plantea encontrar una influencia a nivel organizativo de centro con respecto a los niveles de disrupción. En particular, unos niveles organizativos deficientes a nivel de problemas de coordinación con el equipo directivo (hipótesis 2a) se verán asociados a mayores niveles de disrupción. Por otro lado, se espera encontrar que la dificultad para gestionar y organizar las normas, tanto su calidad como el nivel de cumplimiento a nivel de centro, esté asociada a peores niveles de disrupción (hipótesis 2b). En tercer lugar, se esperan encontrar efectos de interacción entre las variables de tipo organizativo con las variables psicológicas del profesor (hipótesis 3), en particular, con el cansancio emocional y las variables de organización del centro.

2.2 Método

2.2.1 Participantes

La selección de la muestra de participantes se llevó a cabo por un procedimiento de muestreo de conglomerados bietápico y estratificado, proporcional al tamaño. Los estratos considerados fueron la Comunidad Autónoma (16, contando Melilla y excluyendo a una de las Comunidades que excusó su participación) y la titularidad de los centros (pública y privada), con un total de $16 \times 2 = 32$ estratos. La afijación de la muestra se realizó proporcional al tamaño de los estratos y la unidad primaria de muestreo fueron los centros educativos en los que se imparte la Educación Secundaria Obligatoria. El marco muestral debidamente estratificado por titularidad fue facilitado por cada una de las Comunidades Autónomas participantes. Ello llevó a seleccionar 188 centros de educación secundaria. En la segunda etapa fueron seleccionadas de forma aleatoria simple las aulas de cada uno de los centros seleccionados (una por cada curso, de 1º a 4º de la ESO). Las tasas de participación fueron muy altas, siendo la tasa global del 94,65%, con un 93,85% en los centros públicos y 95,93% en los privados.

Respecto al profesorado, el número de cuestionarios debidamente cumplimentados fue de 4090. No obstante, tras realizar la construcción de los indicadores, para 35 de los 4090 casos (0,9%) no se pudo obtener el indicador Disrupción percibida por el profesorado, que es el eje de todo este trabajo y la principal variable dependiente analizada. Atendiendo a Tabachnik y Fidell (2007), si tenemos una fracción pequeña (5% o menor) de datos perdidos al azar, no supone un problema, por lo que estos casos fueron eliminados, quedando un total de 4055 cuestionarios válidos.

Del total de respondientes válidos, el 56,8% fueron mujeres y el 43,2% varones. De ellos, el 31,1% imparten docencia en centros de titularidad privada y el 68,9% en centros públicos. De estos últimos, el 35,1% son interinos y el 64,9% funcionarios. Las edades de los respondientes, obtenida en intervalos, reportaron un 12,4% hasta 30 años, 34,7% entre 31 y 40 años, 30,6% entre 41 y 50, y un 22,2% de 51 años en adelante.

2.2.2 Procedimiento

El proceso de recogida de datos se inicia con una selección de los centros participantes en el estudio por parte del equipo investigador, según el procedimiento de muestreo descrito anteriormente. La propuesta de participación a los centros se hizo desde la Unidad de Psicología Preventiva de la UCM. Tras contactar con los centros seleccionados, cada centro educativo comunicaba si aceptaba o rehusaba participar en el estudio. En caso de que el centro educativo rehusase se sustituía por el centro correspondiente de la primera (y si era necesario, de la segunda) muestra suplente de una lista previamente elaborada. Una vez aceptada la participación en el estudio, el coordinador de cada centro, a través de una dirección Web, generaba un documento con las claves de acceso a los cuestionarios correspondientes a su centro para los distintos colectivos. Los cuestionarios fueron respondidos a través de una aplicación informática realizada en lenguaje de programación Web PHP 5.0 junto con una base de datos MySQL elaborada por la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid.

Respecto a la cumplimentación de las encuestas por cada colectivo, el profesorado realizó el cuestionario tanto en las instalaciones del centro como en ordenadores externos al centro.

2.2.3 Medidas

Las medidas obtenidas proceden de un cuestionario elaborado por la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid, y que fue cedido para este trabajo. El cuestionario constaba de 15 secciones que exploraban las percepciones de este colectivo ante diferentes aspectos de la convivencia y las relaciones en cada centro educativo. La descripción de los indicadores seleccionados se presentan a continuación, y el análisis detallado de su construcción y propiedades psicométricas puede consultarse en el ANEXO I.

Variable dependiente

La variable dependiente fue la *Disrupción percibida por el profesorado* ($M = 2,05$; $DT = 1,47$; $\alpha = ,86$), un indicador que incluye ocho conductas del alumnado relacionadas con la disrupción, el desinterés y la desafección hacia el profesor en clase, llegando incluso a la

falta de respeto (Los estudiantes me ignoran durante las clases, Llegan tarde a clase sin justificación, Los estudiantes me rechazan, Me desprecian, Me contestan mal, Me faltan al respeto, Molestan y me impiden dar clase, Se enfrentan conmigo).

Indicadores sobre aspectos individuales del profesorado

Género. La variable género se codificó asignando valor 0 a las mujeres (que sirvió como grupo de referencia en la ecuación de regresión) y el valor 1 a los hombres.

Malestar con el centro. Está formado por tres ítems habituales en escalas sobre insatisfacción del profesorado ($M = 1,93$; $DT = 1,69$; $\alpha = ,83$). Los ítems son: Me siento incómodo y fuera de lugar, Me siento marginado o marginada, Me gustaría cambiarme de centro. Las respuestas a la pregunta “¿Cómo se siente en este centro?” se proporcionaron en una escala de cuatro puntos (Nada de acuerdo, Poco de acuerdo, Bastante de acuerdo, Muy de acuerdo).

Se utilizaron además dos indicadores correspondientes a los factores principales de la medida de *burnout*:

Realización personal. Está formado por tres ítems que recogen los aspectos emocionales positivos de la labor docente en cuanto a influencia y disposición ($M = 6,53$; $DT = 2,05$; $\alpha = ,82$). Los dos primeros ítems corresponden a la Escala de Maslach (Maslach et al., 1986) para la detección del *burnout* en profesores (Siento que estoy influyendo positivamente en las vidas de otras personas a través de mi trabajo, Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable en mi trabajo, Me siento con disposición para realizar los esfuerzos necesarios en la mejora de la convivencia escolar), y fueron respondidos en una escala de cuatro puntos (Nunca, A veces, A menudo, Muchas veces).

Despersonalización y cansancio emocional. Está formado por cuatro ítems (también presentes en la escala de Maslach) que contemplan aspectos emocionales negativos ligados a las tareas docentes, en especial el desgaste y endurecimiento emocional ($M = 2,41$; $DT = 1,70$; $\alpha = ,77$). Los ítems componentes (Me siento emocionalmente defraudado o defraudada por mi trabajo, Siento que mi trabajo me está desgastando, Siento que estoy tratando a algunos estudiantes como si fuesen objetos impersonales, Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente) se respondieron en una escala de cuatro puntos (Nunca, A veces, A menudo, Muchas veces).

Indicadores sobre el funcionamiento del centro

Integración y cooperación entre docentes. Se centra en medir la integración, cooperación y, en general, la ayuda entre miembros del profesorado ($M = 7,33$; $DT = 2,03$; $\alpha = ,87$). Se compone de cuatro ítems (Puedo contar con la ayuda de otros profesores o

profesoras si la necesito, Siento que mis compañeros y compañeras cuentan conmigo, Coopero con otros profesores para mejorar nuestro trabajo , Puedo contar con la dirección cuando lo necesito) fueron respondidos indicando la frecuencia en una escala de cuatro puntos (Nunca, A veces, A menudo, Muchas veces).

Problemas con el equipo directivo. Mide las dificultades relacionadas con las actuaciones y competencias del equipo directivo ($M = 3,07$; $DT = 2,24$; $\alpha = ,90$). Los profesores tenían que evaluar “En este centro, ¿en que grado la convivencia se ve perjudicada por lo que se indica a continuación?” aplicado a cuatro ítems (La falta de coordinación regular entre los profesionales que trabajan en el centro, La falta de un proyecto de centro que logre implicar a la mayoría, La dificultad del Equipo Directivo para liderar la mejora de la convivencia, La falta de implicación del Equipo Directivo). La respuesta a cada ítem venía en una escala de cuatro puntos (Nada, Poco, Bastante, Mucho).

Calidad y cumplimiento de las normas. A través de siete ítems, este indicador evalúa el grado de justicia y utilidad de las normas de convivencia y sanciones, así como su cumplimiento ($M = 5,84$; $DT = 1,50$; $\alpha = ,82$). Los profesores debían indicar su grado de acuerdo en una escala de 4 puntos (de Nada de acuerdo a Muy de acuerdo) ante los ítems presentados (Las normas son justas, Los profesores y las profesoras cumplen las normas, Los estudiantes cumplen las normas, Ante los conflictos los estudiantes tratan de resolverlo sin pegar ni insultar a nadie, Se escucha la opinión del profesorado para cambiar las normas, Las sanciones por incumplir las normas son justas, Las sanciones sirven para mejorar el comportamiento castigado).

2.3 Análisis de datos

En primer lugar se realizó un estudio descriptivo y correlacional de los indicadores utilizados y, a continuación, se llevó a cabo un análisis de regresión jerárquico para estudiar la disrupción percibida por el profesorado a partir de dos conjuntos de predictores: variables relativas a características individuales del profesorado, y variables donde se evalúa el funcionamiento del centro. Para ello se presentarán los resultados para tres modelos, el primero con los predictores de nivel individual, el segundo con las variables del centro, y un tercer modelo que incluye ambos conjuntos de variables y, además, las interacciones de la despersonalización y cansancio emocional con las variables de centro, lo que permitirá explorar la existencia de moderaciones y su interpretación. En todos los análisis se utilizó SPSS 19.0 (IBM Corp., 2010).

Todas las variables, excepto la dependiente, fueron tipificadas, lo que facilita la interpretación de los resultados. Además, el estudio de las moderaciones requiere multiplicar las variables cuya interacción se quieren estudiar, lo que resultaría en un problema de multicolinealidad *no esencial* (esto es, espuria y dependiente únicamente de la escala) y que se evita con esta transformación (Cohen, Cohen, West y Aiken, 2013).

Una cuestión a tener en cuenta en este tipo de análisis es que el gran tamaño muestral da lugar a que muchos predictores muestren coeficientes estadísticamente significativos sin que éstos lleguen a aumentar sustantivamente el poder predictivo del modelo. Así, para evitar la inclusión de predictores no relevantes se siguió la estrategia de dividir la muestra inicial aleatoriamente en dos submuestras, una de validación y otra de validación cruzada, de forma que los predictores seleccionados debían ser significativos en ambas submuestras. Los resultados se mostraron prácticamente equivalentes, de forma que los datos aportados en los resultados corresponden únicamente a la muestra de validación.

2.4 Resultados

2.4.1 Análisis descriptivos y correlaciones

Los análisis descriptivos y las correlaciones se representan en la Tabla 2.1, donde los valores para cada indicador se han transformado a una escala de 0 a 10 para facilitar su interpretación. Vemos que la variable dependiente disrupción percibida tiene un valor que podría considerarse aparentemente bajo ($M = 2,05$), pero que hay que valorar siempre teniendo en cuenta las implicaciones negativas de este tipo de conductas en la enseñanza y el clima escolar. Respecto a las variables individuales del profesorado, vemos un nivel medio-alto de realización personal ($M = 6,53$), mientras que el malestar con el centro ($M = 1,93$) y la despersonalización y cansancio emocional ($M = 2,41$) tienen valores que, aunque numéricamente bajos, son indicadores de problemas muy graves. Las valoraciones sobre el centro muestran un nivel de problemas relacionados con el equipo directivo bajo-medio ($M = 3,07$), mientras que la justicia de las normas del centro y su aplicación muestran sólo un nivel medio ($M = 5,84$).

En cuanto a las relaciones entre las variables consideradas, todas ellas muestran relaciones significativas con valores entre medios y bajos (de $r = ,23$ a $r = ,50$ en valores absolutos). Los signos de los coeficientes reflejan direcciones para la relación coherentes con lo esperado; respecto a la disrupción, por ejemplo, los valores positivos indican aquellas variables cuya presencia se da concurrentemente con la disrupción; los valores negativos, las variables que al mostrar valores altos se asocian a una baja disrupción. Respecto a los

predictores de la disrupción propuestos, las relaciones más altas se presentan con la despersonalización y cansancio emocional ($r = ,46$), y con la calidad de las normas ($r = -,39$).

Tabla 2.1

Análisis descriptivos y correlaciones de los indicadores

	1.	2.	3.	4.	5	6
1. Disrupción	1					
2. Realización personal	-.32	1				
3. Despersonalización, cansancio emocional	.46	-.39	1			
4. Malestar con el centro	.35	-.33	.41	1		
5. Probl. equipo directivo	.23	-.24	.31	.43	1	
6. Calidad de las normas	-.39	.31	-.35	-.41	-.50	1
M	2,05	6,53	2,41	1,93	3,07	5,84
DT	1,47	2,05	1,70	1,69	2,24	1,50
α	,86	,82	,77	,83	,90	,82

Nota. Todas las correlaciones son significativas con $p < 0.001$.

2.4.2 Análisis de regresión jerárquico

En la Tabla 2.2 se muestran los modelos de regresión lineal obtenidos para la variable disrupción percibida por el profesorado. Entre las variables referidas al individuo, cabe destacar que el género no se mostró predictivo del nivel de disrupción en el aula en ninguno de los modelos, por lo que se excluyó de los mismos.

En el modelo 1 se observa que las tres variables individuales del profesorado son buenos predictores de la disrupción, explicando un 25,8% de la variabilidad de la misma. Vemos que las variables de despersonalización y cansancio emocional, y el malestar con el centro se mostraron positivamente asociadas a la disrupción ($B = ,52$ y $B = ,217$, respectivamente, con $p < ,001$ en éste y todos los demás casos salvo indicación), mientras que la realización personal se mostró negativamente relacionada con el nivel de disrupción ($B = -.183$).

El modelo 2 contiene los predictores de centro que, por sí solos, explican un 15,3% de la variabilidad total de la disrupción percibida. Los problemas con el equipo directivo se mostraron positivamente asociados a la disrupción ($B = .117$), indicando que cuando en un centro existe un adecuado liderazgo y coordinación desde la dirección, los niveles de

disrupción en dicho centro se ven disminuidos. En cuanto a las normas de convivencia, se observa una asociación negativa ($B = -,501$), indicando que unas normas justas y con un adecuado cumplimiento se asocian a un bajo nivel de disrupción.

El modelo 3 incluye los grupos de variables (individuales y de centro) anteriores, obteniendo resultados equivalentes excepto para los problemas del equipo directivo, que pierde su poder predictivo en este modelo. Un análisis más detallado mostró que la razón de esta exclusión está en las tres variables del profesorado, que van restando capacidad predictiva a los problemas del equipo directivo hasta hacerla no significativa. En concreto, de la correlación inicial ($r = ,227$; $p < ,001$) entre esta variable y la disrupción se van obteniendo correlaciones parciales cada vez menores conforme se añaden como predictores las variables de realización personal ($r = ,172$; $p < ,001$), despersonalización ($r = ,098$; $p < ,001$) y malestar con el centro ($r = ,039$; $p = ,078$).

Además, el estudio de las interacciones muestra que existe una porción de varianza asociada a la despersonalización de los profesores y la calidad de las normas del centro que no queda explicada por cada variable aisladamente, y cuya combinación muestra una relación con la disrupción percibida ($B = -,093$; $p = ,001$). Esta relación puede entenderse como un efecto moderador de la calidad y justicia de las normas sobre la relación entre la disrupción y la despersonalización. Para analizar con más detalle este efecto se siguieron las instrucciones aportadas por Aiken, West y Reno (1991) para obtener la Figura 2.1 con las pendientes simples de dicha interacción. La despersonalización y cansancio emocional se mostraron positivamente asociados a la disrupción en todos los centros, sin embargo esta asociación mostró una pendiente inferior en aquellos centros que presentaban altos niveles de calidad en las normas.

No se aprecia, sin embargo un efecto moderador de la despersonalización y cansancio emocional sobre la relación entre los problemas con la dirección y la disrupción percibida. Se comprobó, además, que esta interacción no dependía de la inclusión de otros indicadores de índole individual. Para ello, y partiendo de una relación significativa con la disrupción ($r = ,073$; $p = ,001$), se llevó a cabo una regresión únicamente con las interacciones, que no mostraron a la despersonalización y cansancio emocional como un moderador significativo de la relación entre los problemas de dirección y la disrupción percibida ($B = ,005$; $p = ,894$).

Tabla 2.2

Análisis jerárquico para la variable dependiente *Disrupción percibida por el profesorado*

Predictores	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3	
	ΔR^2	B	ΔR^2	B	ΔR^2	B
Constante		2,058		2,041		2,037
Factores individuales	,258***				,258***	
Realización personal		-,183***				-,139***
Desperson. y cansancio emoc. (DCE)		,523***				,458***
Malestar con centro		,217***				,132***
Valoración del clima del centro			,153***		,036***	
Problemas equipo directivo (PED)				,117***		-,026
Calidad y cumpl. de las normas (CCN)				-,501***		-,327***
Interacciones					,004**	
PED x DCE						-,031
CCN x DCE						-,093**
	R ²	,258		,153		,298

*Nota. Resultados procedentes de la muestra de validación. B representa los coeficientes no estandarizados obtenidos sobre las variables tipificadas. Los símbolos representan probabilidades dentro de los rangos: ,05 > * > ,01 > ** > ,001 > ***.*

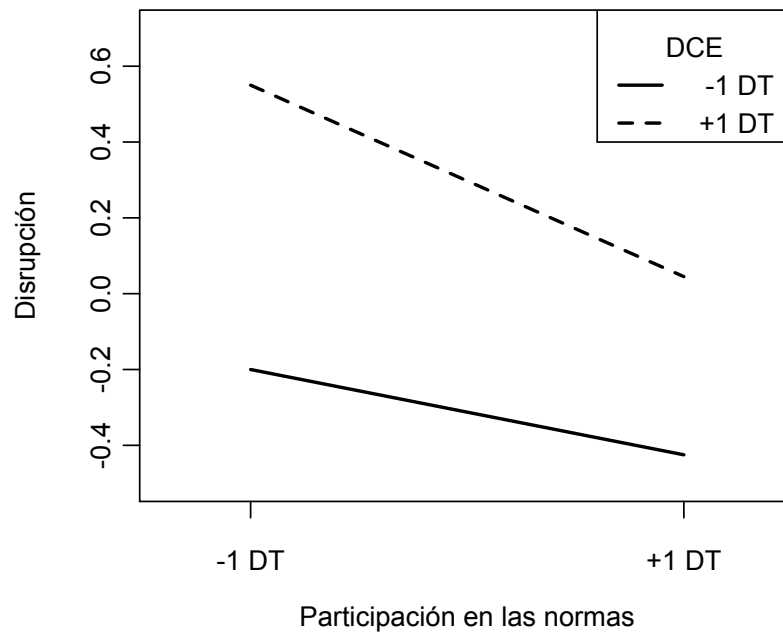


Figura 2.1. Efecto de interacción de la despersonalización y cansancio emocional (DCE) sobre la relación entre la participación en las normas y la disrupción. Las líneas muestran la disrupción para los profesores que tenían 1 desviación típica por encima y por debajo de la media en despersonalización y cansancio emocional.

2.5 Discusión

Este estudio pretende analizar la influencia de las variables de tipo psicológico a nivel del profesor y de tipo organizativo a nivel de centros sobre la disrupción percibida por parte del profesorado. Para entender mejor las relaciones se ha utilizado un procedimiento de regresión jerárquica, introduciendo separadamente conjuntos de variables según su ámbito.

El primer grupo de hipótesis planteaba la relación entre variables de tipo psicológico del profesorado y su relación con la disrupción percibida, cumpliéndose todas ellas. La influencia del *burnout* a través del malestar con el centro y la despersonalización y cansancio emocional se ha mostrado significativa y con una relación directa con la disrupción (hipótesis 1b y c). Los resultados, por tanto, confirman los estudios ya citados que habían considerado estas relaciones entre los problemas de comportamiento de los alumnos y las tres dimensiones del burnout (Kokkinos, 2007; Skaalvik y Skaalvik, 2007). La realización personal, por su parte, se asoció a un menor nivel de disrupción (hipótesis 1a). Investigaciones previas han encontrado una relación negativa similar entre estas dos variables, de forma que cuando la disrupción en el aula aumenta, los sentimientos de realización personal del profesor disminuyen (véase a este respecto el reciente meta-análisis de Aloe, Shisler, Norris, Nickerson y Rinker, 2014).

Las hipótesis relativas a variables de centro exploraban las relaciones a nivel organizativo sobre la disrupción, y se comprueba cómo la calidad de las normas y su nivel de cumplimiento se asocia a menores niveles de disrupción (hipótesis 2b). Este resultado coincide con el de Gottfredson, Gottfredson, Payne y Gottfredson (2005), que evidencia que las escuelas con una mejor gestión de las normas y en las que las reglas se hacen cumplir tienen menos problemas de comportamiento y cómo la percepción de la injusticia de las normas o la inconsistencia en su aplicación puede llevar a los alumnos a percibir al profesor y a la escuela como injustos (Colquitt, 2001), lo que puede conducir a enfrentamientos entre profesores y alumnos en el aula (Horan et al., 2010; Tattum, 1986).

Respecto a la existencia de problemas con la dirección del centro (hipótesis 2.a), tanto las correlaciones encontradas con la disrupción percibida (ver Tabla 2.1) como los resultados del modelo 2 (ver Tabla 2.2) avalan la relación encontrada en otros estudios (Maslach et al., 2001) y su capacidad predictiva. La desaparición como predictor relevante del modelo 3 (Tabla 2.2) simplemente se debe, como se explicó anteriormente, a que su varianza asociada con la disrupción queda ya explicadas por las variables de nivel individual. Ello supone un indicio de que la problemática asociada a los equipos directivos en relación con la disrupción muestra variaciones (o aspectos) que quedan ya recogidos al medir ciertos aspectos de cómo se siente el profesorado, en particular, el grado de *burnout* y la realización asociados a sus tareas diarias (Jackson y Maslach, 1982).

El estudio de las interacciones entre predictores (hipótesis 3) tiene especial interés en tanto, más allá del estudio de cada variable aisladamente, muestra un efecto adicional sobre la disrupción de las posibles combinaciones de esos predictores. Se eligió como moderador la despersonalización y el cansancio emocional, ya que su presencia puede afectar el modo en que se viven otras circunstancias (en nuestro caso, las variables de centro; véanse, por ejemplo, Abel y Sewell, 1999; Anderson y Iwanicki, 1984; Domenech, 2011; Grayson y Alvarez, 2008; Skaalvik y Skaalvik, 2011) y por tanto la percepción de la disrupción (Tsouloupas et al., 2010).

Contrariamente a lo hipotetizado, las dificultades de coordinación y liderazgo en el equipo directivo del centro no han presentado la interacción esperada, lo que indica que el posible efecto de esta variable en la disrupción no se ve modificado por el grado de cansancio emocional del profesorado. Los análisis adicionales realizados muestran además que esta independencia no se debe a haber controlado los demás efectos de las variables individuales del profesor.

Por el contrario, sí que existe un efecto moderador de la despersonalización y el cansancio emocional sobre la relación entre la calidad de las normas del centro y la

disrupción percibida. En la Figura 2.1 se percibe cómo la relación entre la calidad de las normas y la disrupción es en general negativa, disminuyendo esta última cuando las normas se perciben más justas y adecuadamente cumplidas (Gottfredson et al., 2005). No obstante, este comportamiento difiere según el profesorado sienta un bajo nivel de despersonalización (con niveles bajos de disrupción y una pendiente próxima a la horizontal, en tanto parte de valores bajos de disrupción) o un nivel alto (con valores para la disrupción muy superiores y una pendiente más pronunciada).

Las interacciones entre variables son matemáticamente simétricas y, en tanto no exista una dirección de causalidad clara, permiten que cualquiera de las variables pueda interpretarse como moderadora. Con esto en mente, el cuidado de las normas de convivencia, tanto en su elaboración como en su aplicación, se presenta por tanto como un factor de protección que permite mantener los niveles de disrupción en valores (en general) inferiores a la media (ver Figura 2.1) incluso con niveles altos de despersonalización y cansancio emocional del profesorado, debilitando así dicha asociación. Es interesante notar que una mejor gestión de las normas, tanto en su elaboración como en garantizar su cumplimiento, será una labor colectiva necesariamente liderada por el equipo directivo, e imposible de realizar por medios individuales (Casamayor, 1998). Este hecho puede explicar que la interacción despersonalización-problemas en el equipo directivo, inicialmente significativa ($B = ,102$; $p = ,001$), desaparezca de la ecuación al introducir la interacción despersonalización-calidad de las normas, en tanto ambas variables están necesariamente relacionadas ($r = ,43$; $p < ,001$) por los motivos antes mencionados.

2.6 Conclusiones

A través de la técnica de regresión jerárquica se analizaron posibles variables predictoras de la disrupción percibida en las aulas por parte del profesorado. El estudio comprendió variables individuales del profesorado, variables de funcionamiento del centro e interacciones entre variables de ambos grupos.

Se encontró que las variables individuales del profesor fueron las que explicaron una mayor cantidad de varianza respecto a la disrupción (25,8%), donde las variables indicadoras de *burnout* (malestar con el centro y despersonalización y cansancio emocional) se mostraron positivamente asociadas con mayores niveles de disrupción. La sensación de realización personal por parte del profesorado confirmó la hipótesis de una relación negativa.

Las variables de centro estudiadas explicaron un 15,3% de la variabilidad de la disrupción percibida, donde los problemas del equipo directivo, inicialmente un predictor significativo, deja de serlo cuando se controlaron las variables individuales del profesorado.

La calidad de las normas, por el contrario, se mostró como un importante factor de protección. En este sentido, no sólo se muestra negativamente asociado con la disrupción, sino que permite minimizar los efectos negativos de la despersonalización y el cansancio emocional.

A la hora de hacer frente a la disrupción, por tanto, hay que tener presente que las variables individuales del profesor están muy probablemente actuando como causa y efecto en su relación con la disrupción, y posiblemente se vean afectadas por las condiciones del centro. En este sentido, sería recomendable incidir en aquellos predictores que se hayan mostrado relevantes y que sean modificables, como es la creación y aplicación adecuada de las normas de convivencia. Sólo un sistema de normas eficaz, consensuado por el claustro y aplicado con justicia puede generar una situación de control percibido sobre situaciones donde los alumnos presentan conductas disruptivas o agresivas hacia el profesorado. Por supuesto, ello depende de disponer de o, en su defecto, de proponer un equipo directivo que tenga la habilidad y capacidad de liderazgo que inicie un cambio en esa dirección.

3 ESTUDIO 2: Un análisis multi-informante de la disrupción

RESUMEN

El presente estudio explora la relación entre la disrupción y tres conjuntos de indicadores sobre la convivencia desde una perspectiva multi-informante. Los datos procedían de 4055 profesores y 16017 estudiantes procedentes de 187 centros de secundaria, donde cada grupo respondió a un cuestionario sobre el clima escolar. Las tres variables dependientes fueron la percepción de profesores y alumnos sobre la disrupción, y el reconocimiento por los alumnos de su participación en acciones disruptivas. Los indicadores elegidos como predictores comprendían un primer grupo relacionado con la calidad de la convivencia, otro sobre medidas organizativas del centro que mejoran dicha convivencia y un tercer grupo sobre obstáculos que la deterioran. Los resultados muestran la percepción de los profesores más relacionada, en general, con los tres grupos de predictores. Por su parte, los indicadores de obstáculos a la convivencia fueron los que mostraron una mayor varianza asociada con las tres medidas de la disrupción (40%, 20% y 57%, respectivamente). Se encontró que el que el profesorado se sienta valorado y respetado por las familias se asocia con bajos niveles de disrupción percibida por profesores y reconocida por el alumnado. El análisis de los obstáculos a la convivencia muestra que las conductas disruptivas y agresivas están íntimamente unidas, y que éstas últimas dan cuenta del 44% de la disrupción reconocida por el alumnado. Las relaciones con las conductas coercitivas por parte del profesor encajan con la existencia de bucles de disrupción-coerción-disrupción crecientes.

PALABRAS CLAVE

Percepciones profesor-alumno, Conducta disruptiva, Educación secundaria, Convivencia escolar, Estudio Multi-informante

ABSTRACT

This study explores the relationship between the disruption and three sets of indicators on school climate from a multi-informant approach. The data came from 4055 teachers and 16017 students from 187 secondary schools, with each group responding to a questionnaire about school climate. The three dependent variables were teachers' and students' perception of disruption, and the admission of participating in disruptive actions by students. The indicators chosen as predictors included a first group related to the school-climate quality, a second one about organizational measures that could improve this climate, and a third group about obstacles that deteriorate it. The results yield that teachers' perception showed a higher relation with the three sets of predictors. Meanwhile, indicators of obstacles to coexistence were those who showed greater variance associated with the three measures of disruption (40%, 20% and 57%, respectively). It was found that, when teachers feel valued and respected by families, it is associated to lower levels of teachers' perceived disruption and students' admitted disruption. The analysis of the obstacles to a good school climate shows that disruptive and aggressive behaviors are closely linked, and that the latter account for 44% of the students' admitted disruption. Relations with teachers' coercive behavior support the existence of growing disruption-coercion-disruption loops.

KEYWORDS

Teacher-student perceptions, Disruptive behaviour, Secondary education, School climate, Multi-informant study

3.1 Introducción

Un número importante de profesores y estudios consideran los problemas de comportamiento de los alumnos como la principal dificultad encontrada en el ejercicio de la profesión docente (Díaz-Aguado, Martínez, et al., 2010; Goodson, 1992), así como uno de los principales causantes de los conflictos en los centros que, sin llegar a tener la gravedad de los problemas de violencia escolar, tienen una gran repercusión en la vida de los centros (Muñoz de Bustillo et al., 2006).

Esta preocupación ha hecho aumentar de forma creciente el interés por el estudio de los problemas de comportamiento en las escuelas, especialmente en la etapa de secundaria, donde se concentran una parte importante de ellos. Los resultados de diferentes estudios (Del Barrio y Martín, 2003; Houghton et al., 1988) y encuestas (Defensor del Pueblo, 2000; FETE-UGT, 2010; OCDE, 2014) realizados entre el profesorado muestran que los profesores de secundaria dedican demasiado tiempo de clase a solventar los problemas de comportamiento en las aulas, lo que evidencia que la disrupción es un problema muy común, y con un alto coste, en las aulas actuales.

Así, y a pesar de que las conductas disruptivas no puedan considerarse en sí mismas graves, constituyen un fenómeno de consecuencias muy negativas: para el estudiante, ya que interfiere con el aprendizaje y dificulta la concentración de los alumnos y su dedicación; para los profesores, en tanto deben invertir más energía y tiempo de la enseñanza en los problemas de comportamiento de los alumnos (Fernández-Balboa, 1991; Sun y Shek, 2013); para la escuela, porque crea una atmósfera de malestar y relaciones tensas entre profesores y alumnos (Fernández, 2001), y también para la administración educativa, que debe emplear importantes recursos económicos en tratar los problemas de disciplina (Finn et al., 2008).

Por tanto, el clima disciplinario está fuertemente asociado al rendimiento de los alumnos (OCDE, 2010). En este sentido la mayoría de los autores subrayan el carácter académico de este problema y lo destacan como uno de los principales factores relacionados con el fracaso escolar (Fernández, 2001; Marchesi, 2004; Torrego y Moreno, 2003; Uruñuela, 2006).

Las percepciones de profesores y alumnos sobre la disrupción en el aula.

El comportamiento disruptivo ha sido definido de múltiples maneras, cada una insistiendo en uno u otro aspecto; Kyriacou (1986), por ejemplo, lo describe como cualquier comportamiento del alumno que socava la capacidad del profesor para establecer y mantener un aprendizaje efectivo en el aula. En general, se trata de conductas aisladas

pero muy persistentes que manifiestan consistentemente algunos alumnos o grupos de alumnos en el aula (Torrego y Moreno, 2003).

Pero definir con exactitud la disrupción es una tarea compleja. Desde la propia enumeración de las conductas consideradas disruptivas hasta las causas y efectos asociados a estos comportamientos, existen multitud de consideraciones que añaden una gran dificultad tanto al análisis de este problema como a su prevención. Y en el núcleo del mismo están los alumnos y profesores, cada uno con diferentes interpretaciones acerca de qué conductas son adecuadas en el aula y cuáles no.

Por ello, para poder analizar el fenómeno de la disrupción a nivel educativo resulta imprescindible conocer las percepciones que tanto profesores como alumnos tienen acerca de las conductas disruptivas que se producen en las aulas. Y esta necesidad coincide con un reciente aumento de los estudios sobre las percepciones de los alumnos, quizás por el mayor interés en los problemas de comportamiento en las escuelas en las últimas décadas (Borg y Falzon, 1993; Kyriacou y Roe, 1988)(Badía, 2001; Defensor del Pueblo, 2000; Gotzens et al., 2003).

La mayor parte de estos estudios realizados sobre este tema han analizado cómo los profesores o los alumnos perciben o interpretan la disrupción de sus aulas, y se han encontrado diferencias tanto entre ambos colectivos como dentro de ellos. Por ejemplo, hay estudios que han puesto de manifiesto que profesores y alumnos perciben la disrupción en el aula con matices diferentes; diferencias que se han relacionado con los roles específicos de cada uno de ellos en la escuela, así como su diferente posición jerárquica, diferencias de edad, etc. (Gotzens et al., 2003; Muñoz de Bustillo et al., 2006).

Los ejemplos son múltiples, como los resultados de la *Encuesta internacional sobre la enseñanza y aprendizaje*, TALIS, según la cual en España el 45% de los profesores afirman que pierden mucho tiempo de clase hasta que los alumnos se sientan y se quedan en silencio o debido a interrupciones de los alumnos (OCDE, 2014). Otros estudios realizados a nivel nacional, como el de *Estudio de Convivencia escolar* (Díaz-Aguado, Martínez, et al., 2010) sitúan en un 21% el profesorado que reconoce sufrir este problema, y el realizado por FETE-UGT (2010) señala que la disrupción es el principal conflicto en las escuelas, con elevados niveles en las aulas y la percepción por parte del profesorado de su aumento en los últimos años.

Frente a estos datos, la percepción de los alumnos sobre esta cuestión resulta bien distinta. De acuerdo con los datos recogidos por el *Programa para la evaluación internacional de los alumnos*, PISA 2009, la mayoría de los alumnos de los países de la OCDE disfrutaban de clases en las que “reina la disciplina”, ya que para el 73% de alumnos el

profesor no tiene, por ejemplo, “que esperar mucho tiempo a que los alumnos dejen de alborotar”. Es más, comparando con los datos de años anteriores PISA incluso aprecia una mejoría importante a este respecto (OCDE, 2010).

Pero no sólo hay discrepancias entre colectivos; la investigación sobre este tema pone de relieve que existen diferencias entre el propio profesorado en cuanto a su forma de percibir las conductas disruptivas de los alumnos, tanto en su consideración como en la gravedad de las mismas, o sobre lo que es admisible o no dentro de un aula (Gotzens et al., 2003). También existen discrepancias entre la disrupción que percibe y que reconoce el alumnado, con una frecuencia mucho menor esta última, lo que puede atribuirse a la tendencia del alumnado a minimizar las consecuencias de determinados comportamientos, o bien a la concentración de dicho problema en muy pocos estudiantes (Díaz-Aguado, Martínez, et al., 2010). Esto último se confirma en estudios como el de Uruñuela (2009), que analizando los partes de incidencia de un centro educativo de Madrid durante en un curso escolar recoge que el 70% de los partes de incidencia por diferentes comportamientos disruptivos corresponden a una cuarta parte de los alumnos disruptivos, concentrándose especialmente en los alumnos repetidores, lo que muestra que la disrupción es un fenómeno íntimamente ligado con el fracaso escolar. Esta concentración vuelve a presentarse en el *Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar*, que encuentra que el 21,6% del profesorado afirma que el alumnado “molesta e impide dar clase” a menudo o muchas veces”; mientras que solo reconoce participar en dichas situaciones con frecuencia el 4,1% del los alumnos (Díaz-Aguado, Martínez, et al., 2010), detectándose en este estudio que el porcentaje de alumnos que reconoce participar en la disrupción varía también según la conducta disruptiva de que se trate. Así, en las conductas más frecuentes como “ignorar” y “contestar mal” hay un menor reconocimiento en el alumnado frente al porcentaje de profesores que dice sufrirlas frecuentemente. Por el contrario, para las conductas más graves como “insultar”, “ridiculizar” o “agredir al profesor”, son los alumnos quienes reconocen participar en un número mayor del que los profesores reconocen sufrir.

Se aprecia, por tanto, la abundancia de estudios sobre la valoración de la disrupción por los colectivos de profesores o de alumnos, sin embargo existen muchos menos estudios que analicen a la vez las percepciones que unos y otros tienen sobre esta cuestión (Badía, 2001).

Las conductas disruptivas y la convivencia escolar

La convivencia escolar se basa en la percepción colectiva sobre las relaciones interpersonales que se establecen en el centro y es un factor influyente en los comportamientos de los miembros de la comunidad educativa (Blaya, 2002; Del Rey, 2002;

Hoy, Tarter y Kottkamp, 1991). Yoneyama y Rigby (2006) han propuesto que los dos elementos principales que constituyen el clima escolar son la calidad de la relación profesor-alumno y la calidad de la interacción entre compañeros. La investigación también ha demostrado que el ambiente de relaciones de trabajo de los profesores, las relaciones con colegas, y los sentimientos de inclusión y el respeto son aspectos importantes de un clima escolar positivo. Las relaciones interpersonales que conforman la convivencia escolar hacen referencia a los diferentes tipos de interacciones que se producen en el contexto del centro: entre alumnos, entre profesores y alumnos, entre el profesorado y entre profesores y familias. Si bien la disrupción pone de manifiesto la existencia de dificultades en las relaciones profesor-alumno, como parte de un sistema social más amplio esta relación se verá influenciada por la calidad del resto de relaciones. La literatura indica que cuando los profesores se sienten apoyados tanto por el director como por sus compañeros, los profesores están más comprometidos con su profesión (Singh y Billingsley, 1998). Una peor calidad, por ejemplo, en las relaciones entre docentes o en las relaciones entre el centro y las familias afectará indirectamente a los niveles de disrupción en el centro educativo.

Conductas disruptivas y medidas organizativas para mejorar la convivencia

Los centros educativos que regulan adecuadamente las medidas disciplinarias presentan niveles inferiores de conductas disruptivas que aquellos centros que no aplican ningún tipo de medidas (Gottfredson, Gottfredson, Payne y Gottfredson, 2005). La existencia de unas normas claramente definidas y consistentemente aplicadas se ha mostrado positivamente asociada a una disminución de la violencia escolar y de la disrupción (Gottfredson, Gottfredson y Hybl, 1993; Verdugo y Schneider, 1999). Si bien a través de la aplicación de programas específicos de intervención con una orientación más específica y conductual se ha encontrado una disminución de la disrupción (Braswell et al., 1997; Walker et al., 1998), algunos autores plantean que esta aproximación no permite un acercamiento preventivo y plantean la necesidad de un trabajo más holístico en el centro educativo (Brophy, 1996; Freiberg, 1999b). La utilización de medidas organizativas del centro permite controlar los niveles de disrupción del mismo y favorece la percepción de control del profesorado sobre dicho problema (Nelson, 1996). Entre dichas medidas, se destaca cómo un aumento de la participación democrática del alumnado en los procesos de toma de decisiones (por ejemplo en las relacionadas con el establecimiento de ciertas normas en la escuela) tiene efectos positivos en el comportamiento de los alumnos, favoreciendo un mayor cumplimiento de las mismas y una actitud más positiva de identificación con los valores del centro educativo (Watkins y Wagner, 1991).

Asimismo la utilización de metodologías innovadoras en la enseñanza enfocadas a mejorar la atención de la diversidad del alumnado facilitan un mayor control sobre la

disrupción, favoreciendo un acercamiento preventivo y sistémico al problema de la disrupción en las aulas.

Siguiendo en una línea de trabajo preventivo, y con una perspectiva más amplia que las intervenciones conductuales específicas, la creación de un ambiente positivo en el aula a través una enseñanza motivadora orientada a la obtención de logros se ha encontrado relacionada con la disminución de la disrupción (Kaplan, Gheen y Midgley, 2002). Este tipo de enseñanza incrementa la implicación (*engagement*) del alumno en la tarea de aprendizaje; por el contrario la motivación y el rendimiento académico del alumnado se ven notablemente deteriorados por el nivel de disrupción del aula (Wentzel, 2002). Del mismo modo, la enseñanza inclusiva en la que el alumnado cobra un mayor protagonismo se plantea como un aspecto clave para la reducción del comportamiento disruptivo, debido a que puede permitir, además, cubrir la necesidad de protagonismo que a menudo está en el origen de la conducta disruptiva de algunos alumnos (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004).

Asimismo, algunos especialistas plantean que la cooperación entre el profesorado de un mismo centro puede ser de gran eficacia en la reducción del comportamiento disruptivo, al compartir las mejores estrategias y prácticas docentes entre el profesorado (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2010). Los mismos estudios apuntan también la necesidad de contar con la participación de las familias y de la importancia de su colaboración con la escuela para reducir los comportamientos disruptivos así como la necesidad de buscar nuevos esquemas de relación que permitan superar las dificultades actuales (Díaz-Aguado et al., 2004)

Conductas disruptivas y obstáculos a la convivencia

Las interacciones entre el profesorado y el alumnado dentro del aula a menudo determinan el devenir de los niveles de disrupción. En general, el profesorado se muestra más crítico hacia los estudiantes disruptivos (Daley et al., 2005) y, en este contexto, a menudo se observa la existencia de escalamientos coercitivos similares a aquellos observados entre padres e hijos en contextos familiares (véase Patterson, 1982). En ellos, el profesorado incrementa la aplicación de sanciones y medidas coercitivas ante la disrupción (Lewis, 2001) y a su vez estas conductas coercitivas son percibidas cada vez más negativamente por el alumnado, lo que tiene como efecto el aumento de la disrupción. Estas escaladas coercitivas pueden derivar en los casos más graves en agresiones del alumnado hacia el profesorado o viceversa, conductas que representan el deterioro extremo de la convivencia escolar y contribuyen a generar un clima social en el aula más tenso y negativo (Trianes, Sánchez y Muñoz, 2001).

De esta forma, y a pesar de su aparente efecto disuasorio, la aplicación de un mayor número de medidas disciplinarias más rigurosas y estrictas, lejos de reducir, puede favorecer el aumento de la disrupción (Way, 2011). Si esto va unido a una percepción de las normas como injustas por parte de alumnado del centro, además del incremento de los niveles de disrupción (Hyman y Perone, 1998) se puede favorecer una peor evaluación del profesorado (Tata, 1999). Por el contrario, la aplicación de una regulación equilibrada (pocas normas, claras, justas y consistentemente aplicadas) se ha mostrado asociada a una disminución en los niveles de disrupción y de expulsiones (Eliot et al., 2010). Todo ello hace que este equilibrio en la adecuación de las sanciones a las conductas realizadas sea fundamental (Noguera, 2001; Skiba y Peterson, 2000) para modificar el comportamiento de los alumnos.

Objetivos e hipótesis

De entre las posibles formas de estudiar un fenómeno a nivel descriptivo y relacional, la estrategia de usar informantes procedentes de múltiples colectivos es quizá una de las que proporciona más información. Y no sólo porque captura diferentes percepciones, valoraciones y actitudes ante una misma realidad compartida, sino porque permite además estudiar las diferencias y similitudes, y sus relaciones con terceras variables. En nuestro caso, queremos presentar un análisis de la disrupción que combine las percepciones que sobre ésta tienen el alumnado y el profesorado. Y en el caso de los primeros, además, una valoración de las conductas disruptivas que el alumnado reconoce llevar a cabo.

Sobre esta base, este estudio pretende dos objetivos fundamentales. En primer lugar analizar la disrupción a través de diferentes tipos de informantes (percibida por el profesorado, percibida por el alumnado y reconocida por el alumnado) determinando cuál ofrece mayores niveles de información y coherencia respecto a otras variables relacionadas con la convivencia escolar. Se espera encontrar que el profesorado posea una perspectiva más amplia que el alumnado sobre el problema de la disrupción. Esto se verá reflejado a través de una mayor asociación de la disrupción percibida por el profesorado con los diferentes bloques sobre indicadores de calidad de la convivencia en comparación con la información obtenida con la disrupción percibida y la información reconocida por el alumnado (Hipótesis 1). Asimismo, como segundo objetivo este estudio pretende realizar un análisis exploratorio con tres grupos de variables a nivel de centro (sobre calidad de la convivencia escolar, sobre variables organizativas que favorecen la convivencia escolar y sobre obstáculos a la convivencia) que se prevé tengan capacidad predictiva con respecto a la disrupción en los centros educativos. Se espera encontrar que aquellos centros que presenten indicadores sobre una mayor calidad de la convivencia muestren niveles más

bajos de disrupción percibida en el aula (Hipótesis 2). Igualmente se espera que, a nivel de centro educativo, la utilización de medidas organizativas que favorezcan la convivencia escolar traerá asociadas una disminución de los niveles de disrupción en el aula (Hipótesis 3). Por último, se espera encontrar una relación positiva entre la disrupción con las variables más directamente relacionadas con las escaladas de conflicto entre el profesor y el alumno dentro del aula, como son las conductas agresivas del alumnado hacia el profesorado, así como las medidas coercitivas del profesorado hacia el alumnado (Hipótesis 4).

3.2 Método

3.2.1 Participantes

La selección de la muestra de participantes se llevó a cabo por un procedimiento de muestreo de conglomerados bietápico y estratificado, proporcional al tamaño. Los estratos considerados fueron la Comunidad Autónoma (16, contando Melilla y excluyendo a una de las Comunidades que excusó su participación) y la titularidad de los centros (pública y privada), con un total de $16 \times 2 = 32$ estratos. La afijación de la muestra se realizó proporcional al tamaño de los estratos y la unidad primaria de muestreo fueron los centros educativos en los que se imparte la Educación Secundaria Obligatoria. El marco muestral debidamente estratificado por titularidad fue facilitado por cada una de las Comunidades Autónomas participantes. Ello llevó a seleccionar 187 centros de educación secundaria. En la segunda etapa fueron seleccionadas de forma aleatoria simple las aulas de cada uno de los centros seleccionados (una por cada curso, de 1º a 4º de la ESO). Las tasas de participación fueron muy altas, siendo la tasa global del 94,65%, con un 93,85% en los centros públicos y 95,93% en los privados.

Respecto al profesorado, el número de cuestionarios debidamente cumplimentados fue de 4090. No obstante, tras realizar la construcción de los indicadores, para 35 de los 4090 casos (0,9%) no se pudo obtener el indicador Disrupción percibida por el profesorado, que es el eje de todo este trabajo y la principal variable dependiente analizada. Atendiendo a Tabachnik y Fidell (2007), si tenemos una fracción pequeña (5% o menor) de datos perdidos al azar, no supone un problema, por lo que estos casos fueron eliminados, quedando un total de 4055 cuestionarios válidos.

Del total de respondientes válidos, el 56,8% fueron mujeres y el 43,2% varones. De ellos, el 31,1% imparten docencia en centros de titularidad privada y el 68,9% en centros públicos. De estos últimos, el 35,1% son interinos y el 64,9% funcionarios. La distribución por edades de los respondientes se presenta en el apartado Resultados.

Respecto al alumnado, el número total de estudiantes una vez eliminados los cuestionarios mal cumplimentados fue de $N = 16033$. Al igual que en el caso de los profesores, la variable central del estudio es la Disrupción percibida por el alumnado, y se encontró que para 16 de los alumnos respondientes (0,1%) no se podía calcular dicho indicador. En tanto estos casos estarían necesariamente excluidos de la comparación, y con la misma justificación que en el caso del profesorado, se decidió eliminarlos del conjunto de datos a analizar. El conjunto de datos final comprende, por tanto, 16017 casos.

Del conjunto de alumnos y alumnas respondientes, el 49,9% fueron mujeres y la distribución por cursos estuvo muy equilibrada (26,1%, 25,1%, 25,0% y 23,8%) para los cursos de 1º a 4º de ESO.

3.2.2 Procedimiento

El proceso de recogida de datos se inició con una selección de los centros participantes en el estudio por parte del equipo investigador, según el procedimiento de muestreo descrito anteriormente. La propuesta de participación a los centros se hizo desde la Unidad de Psicología Preventiva de la UCM. Tras contactar con los centros seleccionados, cada centro educativo comunicaba si aceptaba o rehusaba participar en el estudio. En caso de que el centro educativo rehusase se sustituía por el centro correspondiente de la primera (y si era necesario, de la segunda) muestra suplente de una lista previamente elaborada. Una vez aceptada la participación en el estudio, un coordinador de cada centro, a través de una dirección Web, generaba un documento con las claves de acceso a los cuestionarios correspondientes a su centro para los distintos colectivos. Los cuestionarios fueron respondidos a través de una aplicación informática realizada en lenguaje de programación Web PHP 5.0 junto con una base de datos MySQL elaborada por la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid.

Respecto a la cumplimentación de las encuestas por cada colectivo, cada alumno o alumna realizó dicho cuestionario en el aula de informática del centro, mientras que el profesorado realizó el cuestionario tanto en las instalaciones del centro como en ordenadores externos al centro.

3.2.3 Medidas

Las medidas obtenidas proceden de dos cuestionarios elaborados por la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid, y que fueron cedidos para este trabajo. Tanto el cuestionario para el profesorado como el del alumnado constaban de 15 secciones que exploraban las percepciones de ambos colectivos ante diferentes aspectos de la convivencia y las relaciones en cada centro educativo.

El conjunto de indicadores seleccionados para su estudio contiene, en primer lugar, los indicadores relacionados directamente con la disrupción, que constituyen tres medidas complementarias: la disrupción percibida por el profesorado, la disrupción percibida por el alumnado, y la disrupción que los alumnos reconocen ejercer. Por otra parte contamos con un conjunto de predictores que hemos agrupado en tres ámbitos para mayor claridad: los indicadores relacionados con la calidad de la convivencia, aquellos que apuntan a posibles mejoras en la convivencia, y los que ponen de manifiesto obstáculos para esa convivencia vividos por el profesorado y alumnado.

A continuación se exponen los indicadores utilizados, así como los ítems que los componen. Para mayor claridad, se han distribuido según la división anteriormente descrita, lo que facilita la comparación de los indicadores entre ambos colectivos. Sobre el análisis detallado de la construcción de los indicadores y sus propiedades psicométricas, puede verse en el ANEXO I.

3.2.3.1 Indicadores que miden la disrupción desde distintas perspectivas

Estos tres indicadores fueron las variables dependientes utilizadas en los análisis, a los que se aplicaron los predictores procedentes de profesores o alumnos, según el caso.

Disrupción percibida por el profesorado ($M = 2,05$; $DT = 1,47$; $\alpha = ,86$), un indicador que incluye ocho conductas del alumnado relacionadas con la disrupción, el desinterés y la desafección hacia el profesor en clase, llegando incluso a la falta de respeto (Los estudiantes me ignoran durante las clases, Llegan tarde a clase sin justificación, Los estudiantes me rechazan, Me desprecian, Me contestan mal, Me faltan al respeto, Molestan y me impiden dar clase, Se enfrentan conmigo).

Disrupción percibida por el alumnado ($M = 3,06$; $DT = 2,02$; $\alpha = ,87$); equivalente al anterior, incluye cinco ítems sobre la disrupción, el desinterés y la desafección hacia el profesor en clase, en este caso percibido por los alumnos (Los estudiantes llegan tarde a clase sin justificación, Los estudiantes molestan en clase, Los estudiantes contestan mal al profesor o profesora, Los estudiantes se enfrentan al profesor o profesora, Los estudiantes faltan el respeto al profesor o profesora).

Disrupción reconocida por el alumnado ($M = 0,74$; $DT = 1,42$; $\alpha = ,89$), referido a conductas o situaciones disruptivas en las que el alumnado reconoce haber participado. Los ítems aluden a seis conductas relativas al trato al profesorado (Ignorándole, Rechazándole, Despreciándole, Molestándole e impidiéndole dar clase, Enfrentándome con él o ella, Contestándole mal).

3.2.3.2 Indicadores relacionados con la calidad de la convivencia

Los siete indicadores de este bloque han sido obtenidos tanto para profesores como para alumnos, por lo que la información sobre cada uno de ellos se muestra en paralelo.

Calidad global de la convivencia en el centro. Resume una medida de percepción de la calidad de la convivencia que engloba la valoración de las relaciones de los profesores y alumnos entre sí y con los demás participantes del entorno escolar. Para el profesorado ($M = 6,28$; $DT = 1,34$; $\alpha = ,85$), este indicador contó con la valoración en cinco ítems (La convivencia global en el centro, Las relaciones entre el profesorado y el alumnado, Las relaciones entre estudiantes, Las relaciones con las familias, La relación con el entorno en el que se sitúa el centro [barrio, municipio...]). Para el alumnado ($M = 6,67$; $DT = 1,70$; $\alpha = ,83$), ocho ítems pedían valorar la satisfacción con sus relaciones (En este centro, Con los profesores y las profesoras, Con lo que aprendes en el centro, Con la relación entre tu familia y el centro, Con el director o la directora, Con el orientador, la orientadora o similar, Con los conserjes o las conserjes, Con mis compañeros y compañeras).

Sentimiento de pertenencia y compromiso. Este factor intenta medir la sensación de reconocimiento e importancia de las tareas asociadas a los roles de profesor y alumno. Para el profesorado ($M = 7,15$; $DT = 1,72$; $\alpha = ,81$) se contó con cinco ítems (Encuentro reconocimiento por mi trabajo, Me siento orgulloso u orgullosa de trabajar aquí, Si pudiese dejaría de trabajar como profesor [R], Considero que mi trabajo es importante, Me siento un miembro importante de este centro) se pidió al profesorado que expresara “¿Como se siente en este centro?” a través de una escala de cuatro puntos (Nada de acuerdo, Poco de acuerdo, Bastante de acuerdo, Muy de acuerdo). Los alumnos ($M = 7,53$; $DT = 1,76$; $\alpha = ,69$) también respondieron a cinco ítems similares (Venir al centro es una pérdida de tiempo [R], Venir al centro me enseña cosas que pueden ser útiles en un trabajo, Venir al centro me ayuda a adquirir confianza en mi mismo para tomar decisiones, Venir al centro me prepara poco para la vida adulta, Si me lo permitiesen me cambiaría de centro [R]).

Calidad de la relación del profesorado con el alumnado e influencia. Este indicador evalúa el grado en que el alumnado reconoce al profesorado como referencia y modelo, y la existencia de respeto y justicia en sus relaciones desde la perspectiva del profesor ($M = 6,49$; $DT = 1,55$; $\alpha = ,83$) y de los alumnos ($M = 5,70$; $DT = 2,21$; $\alpha = ,91$). Los profesores debían responder través de cuatro ítems (El alumnado puede contar con el profesorado para resolver un conflicto de forma justa, Entre profesores y estudiantes hay confianza y respeto mutuo, El profesorado es una referencia importante para el alumnado, Los profesores logran ayudar a que los estudiantes consigan objetivos que les interesan). Los alumnos, por su parte, respondieron a siete ítems (Escuchan lo que tengo que decirles, Me

ayudan a conseguir mis objetivos, Podemos contar con ellos o ellas para resolver un conflicto de forma justa, Les interesa nuestro bienestar, Tratan a los estudiantes de manera justa, Tenemos confianza y respeto mutuo. Muestran cualidades con las que me identifico, que me gustaría tener).

Integración y cooperación entre docentes/estudiantes. Se centra en medir la integración, cooperación y, en general, la ayuda entre miembros del profesorado ($M = 7,32$; $DT = 2,03$; $\alpha = ,87$), por un lado, y del alumnado ($M = 5,56$; $DT = 2,11$; $\alpha = ,68$), por otro. Para el profesorado se presentaron cuatro ítems (Puedo contar con la ayuda de otros profesores o profesoras si la necesito, Siento que mis compañeros y compañeras cuentan conmigo, Coopero con otros profesores para mejorar nuestro trabajo , Puedo contar con la dirección cuando lo necesito). Para el alumnado se incluyeron tres ítems (Los estudiantes se ayudan entre sí aunque no sean amigos, Los estudiantes que pertenecen a distintos grupos o pandillas se llevan bien, Se aprende cooperando entre estudiantes).

Calidad del centro como comunidad. Este factor hace referencia a la calidad de la vida en el centro como una comunidad que va más allá de la suma de los individuos que la componen, tratando de educar para favorecer una mejor relación con el entorno inmediato, ayudando a entender lo que está sucediendo en el mundo y motivando al alumnado a seguir aprendiendo. Se compone de nueve ítems equivalentes para ambos colectivos (Todos tenemos algo importante que hacer por los demás, Los estudiantes cuidan los materiales y las instalaciones del centro, Sentimos que formamos parte de un grupo, de una comunidad, Motivamos a los estudiantes para que sigan aprendiendo, Nos reunimos periódicamente para buscar cómo mejorar la convivencia y el centro, Trabajamos para que los estudiantes entiendan lo que está sucediendo en el mundo, Cuando los estudiantes trabajan unidos se consiguen muchas cosas, A los estudiantes se les anima a tener ideas propias sobre todos los temas, La organización y programación de las materias contribuye a una buena convivencia) más un ítems específico para el profesorado (Cuando el profesorado trabaja unido se consiguen muchas cosas). Los descriptivos fueron $M = 6,47$; $DT = 1,48$; $\alpha = ,91$ para el profesorado, y $M = 5,33$; $DT = 1,82$; $\alpha = ,85$ para el alumnado.

Relación y participación de las familias. Este indicador pretende cuantificar el grado en que las familias se implican en la vida escolar tanto en participación en actividades como en comunicación con el profesorado. Para ello, se pidió a los profesores ($M = 5,69$; $DT = 1,57$; $\alpha = ,89$) que indicaran la frecuencia de un conjunto de afirmaciones (Las familias asisten a las reuniones que convoca el tutor o la tutora, Parece que las familias quedan satisfechas con las reuniones y les gusta participar, Puedo comunicar a las familias lo que me preocupa sobre la educación de su hijo o hija, Cuando surge un conflicto, las familias

implicadas colaboran con el centro para resolverlo y Las familias se interesan por los trabajos escolares). A los alumnos se les presentó un conjunto de ítems similar (Mi familia viene a las reuniones que convoca el tutor o tutora, A mi familia le gusta venir a las reuniones que se convocan desde el centro, Mi familia siente que puede comunicar al profesorado lo que le preocupa, Cuando surge un conflicto, mi familia colabora con el centro para resolverlo, Mi familia se interesa por mis trabajos en el centro; $M = 6,27$; $DT = 2,15$; $\alpha = ,81$).

Valoración y respeto de las familias al profesorado. Este indicador, compuesto por tres ítems en cada caso alude a una de las quejas cada vez más frecuentes entre el profesorado, como es la falta de respeto y valoración que reciben por parte de la familia. Los profesores debían mostrar su acuerdo con las afirmaciones propuestas (Siento que las familias me respetan, Siento que las familias valoran mi trabajo, He sufrido un trato ofensivo o insultante por parte de alguna familia [R]) ($M = 7,15$; $DT = 1,57$; $\alpha = ,79$), al igual que los alumnos (Mi familia está contenta con este centro, En este centro siento que se respeta a mi familia, En este centro, se dan oportunidades de participación a las familias; $M = 7,15$; $DT = 1,57$; $\alpha = ,79$).

3.2.3.3 Indicadores sobre mejoras de la convivencia

Este bloque contiene ocho indicadores que también se han obtenido para ambos colectivos, por lo que se expondrán como el bloque anterior.

Calidad y cumplimiento de las normas. Este indicador evalúa el grado de justicia y utilidad de las normas de convivencia y sanciones, así como su cumplimiento. A través de siete ítems en el caso del profesorado (Las normas son justas, Los profesores y las profesoras cumplen las normas, Los estudiantes cumplen las normas, Ante los conflictos los estudiantes tratan de resolverlo sin pegar ni insultar a nadie, Se escucha la opinión del profesorado para cambiar las normas, Las sanciones por incumplir las normas son justas, Las sanciones sirven para mejorar el comportamiento castigado; $M = 5,84$; $DT = 1,50$; $\alpha = ,82$) y cinco en el caso de los alumnos (Los estudiantes cumplen las normas, Las normas son justas, Los profesores y las profesoras cumplen las normas, ¿Hasta qué punto te parecen justos los castigos?, ¿Hasta que punto crees que son eficaces los castigos?; $M = 5,24$; $DT = 2,04$; $\alpha = ,76$), los respondientes indicaron su grado de acuerdo con las afirmaciones propuestas.

Participación del alumnado en las normas. Se evalúa el grado en que profesores ($M = 6,25$; $DT = 1,66$; $\alpha = ,73$) y alumnos ($M = 4,54$; $DT = 2,05$; $\alpha = ,80$) consideran que estos últimos tienen influencia en la construcción y aplicación de las normas. Se midieron a través

de tres ítems para el profesorado (Se escucha la opinión de los y las estudiantes para cambiar las normas, El alumnado puede decir al profesorado lo que piensa sobre las normas, Se discuten los problemas de convivencia y disciplina con los estudiantes), y cuatro en el caso del alumnado (Se escucha la opinión de los estudiantes para cambiar las normas, Podemos decir a los profesores y profesoras lo que pensamos sobre las normas, Los estudiantes siempre son consultados cuando se toman decisiones que les afectan, Cuando surge un conflicto tratamos de resolverlo sin pegar ni insultar a nadie).

Prevención del sexismo y el racismo. Este indicador pregunta acerca de actividades realizadas para prevenir el sexismo (Ayudar a entender qué es el machismo y cómo corregirlo, Actividades que tratan sobre la violencia contra las mujeres [cómo se inicia y evoluciona, por qué se produce...], Enseñar a practicar la igualdad entre hombres y mujeres) y el racismo (Ayudar a entender qué es el racismo y el daño que produce, Enseñar a respetar y valorar otras culturas [sólo en la encuesta del profesorado]) en la docencia diaria. Tanto profesores ($M = 6,81$; $DT = 2,06$; $\alpha = ,92$) como alumnos ($M = 4,64$; $DT = 2,46$; $\alpha = ,78$) tenían que evaluar el grado en que se realizaban las actividades propuestas.

Atención a la diversidad. Este indicador evalúa el grado en que se proporciona una atención adecuada a alumnos procedentes de otras culturas o con necesidades especiales. Tres ítems fueron comunes para profesores ($M = 7,09$; $DT = 1,82$; $\alpha = ,85$) y alumnos ($M = 6,03$; $DT = 2,15$; $\alpha = ,82$; Proporcionar atención adecuada a alumnos que procede de otras culturas o países, Lograr que el alumnado que procede de otras culturas o países sea bien acogido por sus compañeros y compañeras, Proporcionar una adecuada atención al alumnado con necesidades educativas especiales), mientras que los segundo respondieron a un ítem adicional (Los estudiantes que tienen necesidades especiales encuentran el apoyo que necesitan por parte de sus compañeros y compañeras) fueron respondidos en una escala de cuatro puntos (Nada, Poco, Bastante, Mucho).

Enseñanza inclusiva. Este indicador mide el grado en que el profesor desarrolla actitudes y actividades que favorecen la comprensión de la materia bajo estudio, así como los criterios aplicados, lo que ayuda al alumnado a tener control sobre su aprendizaje, desde la óptica del profesorado ($M = 8,23$; $DT = 1,50$; $\alpha = ,81$) a través de cuatro ítems (Muestro interés por el aprendizaje de cada estudiante, Explico de forma que los estudiantes puedan entenderlo, Incorporo formas de evaluación que dan oportunidades de mejorar a todo el alumnado, Ayudo a entender los criterios y resultados de la evaluación para que la consideren justa). En el caso de los alumnos, el indicador sólo contenía dos ítems ($M = 5,99$; $DT = 2,37$; $\alpha = ,66$).

Enseñanza motivadora y control de la disrupción. A través de tres ítems en el caso de los profesores (Logro que las clases sean interesantes, Consigo mantener el orden en la clase, Adapto los contenidos tratados en mis clases; $M = 7,17$; $DT = 1,76$; $\alpha = ,80$), y de dos en el caso de los alumnos (Sabe mantener el orden en la clase, Logra que las clases sean interesantes; $M = 4,66$; $DT = 2,18$; $\alpha = ,78$), los respondientes expresaban el grado en que el profesorado consigue captar la atención e interés de sus clases, junto con la capacidad para mantener la disrupción en niveles bajos.

Percepción de esfuerzo e interés por el aprendizaje en el alumnado. A través de sus dos ítems (Se esfuerzan por aprender en clase, Escuchan con atención lo que digo/dice el profesor) obtiene información acerca de la predisposición de los alumnos y alumnas en relación al interés y al aprendizaje, desde la perspectiva del profesorado ($M = 5,76$; $DT = 2,19$; $\alpha = ,91$) y del alumnado ($M = 4,72$; $DT = 1,98$; $\alpha = ,80$).

Enseñanza de habilidades para la convivencia. Se compone de ocho ítems para el profesorado y nueve para el alumnado, que proponen aspectos de la educación más allá del ámbito puramente académico, y que contribuyen a una educación completa y a una mejor convivencia. Los ítems preguntaban sobre la frecuencia con que se abordaban ciertos temas (Defender derechos, Cumplir con deberes, Formar un criterio propio sobre los mensajes que transmite la televisión, internet, etc., Utilizar internet para aprender cosas importantes, Respetar los derechos humanos, Comprender el funcionamiento de la democracia, Alternativas a la violencia, y Entender a personas que piensan de otra manera), a responder por profesores ($M = 6,80$; $DT = 1,77$; $\alpha = ,91$) y alumnado ($M = 5,63$; $DT = 2,04$; $\alpha = ,88$).

3.2.3.4 Indicadores sobre obstáculos a la convivencia

Los indicadores de este apartado no son completamente simétricos, esto es, no todos ellos se han obtenido para profesores y alumnos, pero se han incluido no obstante dada la importancia que pueden tener para encontrar asociaciones con la disrupción. Hay un único indicador que es exclusivo del profesorado:

Malestar con el centro. Está formado por tres ítems habituales en escalas sobre insatisfacción del profesorado ($M = 1,93$; $DT = 1,69$; $\alpha = ,83$). Los ítems son: Me siento incomodo y fuera de lugar, Me siento marginado o marginada, Me gustaría cambiarme de centro. Las respuestas a la pregunta “¿Cómo se siente en este centro?” se proporcionó en una escala de cuatro puntos (Nada de acuerdo, Poco de acuerdo, Bastante de acuerdo, Muy de acuerdo).

A continuación se presentan los indicadores compartidos por profesores y alumnos:

Aislamiento y acoso entre docentes/Alumnos víctimas de exclusión y humillación. Este indicador mide problemas de relación dentro de cada colectivo. Respecto al profesorado ($M = 0,71$; $DT = 1,06$; $\alpha = ,78$), algunas de las situaciones propuestas (Mis compañeros hablan mal de mí, Las relaciones con el resto del profesorado dificultan mi trabajo, Me siento acosado o acosada por otros profesores o profesoras, Cuando tengo un problema y pido ayuda nadie me la da), pueden considerarse acoso laboral. El alumnado ($M = 0,88$; $DT = 1,50$; $\alpha = ,93$), por su parte, respondió a la frecuencia de situaciones propias de su entorno (Mis compañeros me ignoran, Mis compañeros me rechazan, Mis compañeros me impiden participar, Me insultan, me ofenden o ridiculizan, Hablan mal de mí, Me rompen o me roban cosas).

Conductas agresivas del alumnado al profesorado. Este factor incluye una serie de conductas agresivas del alumnado hacia el profesorado que exceden la disrupción y falta de respeto, constituyendo conductas muy graves y poco frecuentes, casi inexistentes, pero que es preciso estudiar debido a la preocupación creada a partir del conocimiento de algún caso extremo. Se consultó a ambos colectivos, usando cuatro ítems para los profesores (Me insultan, me ofenden o ridiculizan, Me rompen o me roban mis cosas, Me amenazan para meterme miedo, Me agreden físicamente; $M = 0,19$; $DT = 0,66$; $\alpha = ,94$). Al alumnado se les preguntó si realizaban las acciones propuestas (Insultándole, ofendiéndole o ridiculizándole, Rompiéndole o robándole sus cosas, Amenazándole para meterle miedo, Agrediéndole físicamente; $M = 0,24$; $DT = 1,05$; $\alpha = ,90$).

Conductas coercitivas del profesorado al alumnado. El uso de acciones coercitivas por parte del profesorado fue medido de una triple manera. Por una parte, se preguntó al profesorado si había usado ese tipo de conductas en los dos últimos meses (Ignorándole, Rechazándole, Impidiéndole participar en clase, Echándole de clase, Enviándole a jefatura de estudios, Gritándole, Contestándole mal, Intimidándole con amenazas sobre las calificaciones; $M = 1,26$; $DT = 0,97$; $\alpha = ,79$). Al alumnado se les presentaron dos conjuntos de ítems según se les preguntara por la *percepción* de este tipo de conductas por parte del profesorado (Contesta mal a algunos estudiantes, Impide participar a algunos estudiantes, Echa de clase, Manda a jefatura de estudios, Grita, Intimida con amenazas sobre las calificaciones; $M = 2,69$; $DT = 1,77$; $\alpha = ,80$), o por el hecho de haber *sido objeto* de ese tipo de acciones (Los profesores me ignoran, Los profesores me rechazan, Me impiden participar, Me echan de clase, Me gritan, Me contestan mal, Me intimidan con amenazas sobre las calificaciones; $M = 1,06$; $DT = 1,58$; $\alpha = ,93$).

Conductas agresivas e intimidatorias del profesorado al alumno. De nuevo se obtuvieron tres indicadores relacionados con este aspecto. Respecto al profesorado, se

preguntaba la frecuencia de dichas acciones contra los estudiantes (Insultándole, ofendiéndole o ridiculizándole, Teniéndole manía, Amenazándole para meterle miedo, Agrediéndole físicamente; $M = 0,14$; $DT = 0,45$; $\alpha = ,87$). Para los estudiante, e igual que anteriormente, se les preguntó por su *percepción* de ese tipo de conductas (Tiene manía a algunos estudiantes, Ofende o humilla a algunos estudiantes; $M = 2,02$; $DT = 2,22$; $\alpha = ,75$), y también si habían *sido objeto* de esas conductas (Me insultan, me ofenden o ridiculizan, Me tienen manía, Me amenazan para meterme miedo, Me agreden físicamente, ; $M = 0,72$; $DT = 1,43$; $\alpha = ,91$).

Por último, también se utilizaron tres indicadores respondidos únicamente por el alumnado (además de los dos anteriores sobre conductas coercitivas y agresivas recibidas). Los tres indicadores exploran la justificación de la violencia y actitudes hostiles hacia la diferencia.

Consejos de los adultos sobre el uso de la violencia. Recoge a través de tres ítems (Si alguien te pega, pégale tú, Si alguien te insulta, pégale si es necesario, Si alguien te insulta, insulta tú también) algunos consejos más frecuentes de lo deseable ($M = 2,92$; $DT = 0,59$; $\alpha = ,91$). La pregunta planteada fue “¿Has oído a los adultos transmitir alguna de las recomendaciones siguientes como forma de resolver los conflictos?”, y debía responderse indicando la frecuencia (Nunca, A veces, A menudo, Muchas veces).

Justificación de la violencia. A través de nueve ítems se presentaba a los alumnos afirmaciones que avalan el uso de la violencia deseable ($M = 2,42$; $DT = 1,91$; $\alpha = ,88$) con múltiples contextos y justificaciones (Es correcto pegar a alguien que te ha ofendido, Cuando un amigo pega a alguien que le ha molestado debes ponerte de parte de tu amigo, Esta justificado agredir a alguien que te ha quitado lo que era tuyo, Si no devuelves los golpes que recibes los demás pensarán que eres un cobarde, Es correcto amenazar a veces a los demás para que sepan que tienes un carácter enérgico, Se debe producir miedo a algunas personas para que te respeten, Conviene demostrar a tus compañeros que puedes meterte en peleas, Si alguien más fuerte que tú te amenaza con agredirte no debes contarle porque te convertirías en un "chivato", A veces puede ser necesario que los padres den una bofetada a sus hijos para que éstos aprendan).

Racismo, xenofobia y maltrato. Recoge información sobre actitudes violentas en línea con el sexismo y la xenofobia (Está justificado que un hombre agrede a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle, ¿Estarías dispuesto a votar a un partido político racista o xenófobo?, El hombre que parece agresivo es más atractivo, En distintos países europeos están surgiendo grupos que promueven acciones abiertamente discriminatorias, incluso

violentas, contra ciertas minorías (marroquíes, gitanos, judíos...). ¿Hasta que punto apruebas la acción de estos grupos?; $M = 0,92$; $DT = 1,41$; $\alpha = ,76$).

3.3 Análisis de datos

En primer lugar se realizó un estudio descriptivo y correlacional de las percepciones de los dos colectivos frente a la disrupción, junto con las acciones disruptivas reconocidas por el alumnado. Debido precisamente a la naturaleza multi-informante, al calcular las correlaciones entre indicadores de diferentes colectivos fue necesario agregar las puntuaciones por centro.

A continuación se llevaron a cabo estudios predictivos donde la percepción percibida (y reconocida, en el caso del alumnado) se estudió respecto a un conjunto de posibles predictores. Los análisis para estudiantes y profesorado fueron independientes, de forma que se utilizaron los datos de todos los participantes del profesorado (4055) por un lado, y del alumnado (16017) por otro. Se realizaron análisis de regresión múltiple tomando como variables criterio las tres aludidas anteriormente (percepción de la disrupción por profesores y alumnos, y reconocimiento de conductas disruptivas por parte del alumnado). Como variables predictoras se escogieron aquellas que han mostrado un papel relevante en los estudios sobre disrupción y que hubiesen mostrado una correlación, al menos, baja o moderada con los criterios. Para construir las ecuaciones de regresión se utilizó el procedimiento de pasos sucesivos (*stepwise*) mediante SPSS 19 (IBM Corp., 2010), en tanto el objetivo de este estudio es básicamente exploratorio (Wright, 1996).

Una cuestión a tener en cuenta en este tipo de análisis es que los grandes tamaños muestrales dan lugar a que muchos predictores muestren coeficientes estadísticamente significativos sin que estos lleguen a aumentar sustantivamente el poder predictivo del modelo. Así, para evitar la inclusión de predictores no relevantes se siguió la siguiente estrategia: (a) las muestras iniciales fueron divididas aleatoriamente en dos submuestras, una de validación y otra de validación cruzada, de forma que los predictores seleccionados debían tener los pesos tipificados más altos en ambas submuestras. Además, (b) se impuso como restricción que el incremento en varianza asociada (R^2) para cada predictor incluido en el modelo fuese al menos de ,005 puntos, además de ser estadísticamente significativo. Siendo los resultados obtenidos similares, las tablas muestran sólo los coeficientes para la muestra de validación.

3.4 Resultados

3.4.1 Análisis descriptivos y correlaciones

Los estadísticos del análisis descriptivo y correlacional se representan en la Tabla 3.1. Los valores para cada indicador se han transformado a una escala de 0 a 10 para facilitar su interpretación. Consideradas en una escala de 0 a 10, los valores medios obtenidos en los tres indicadores son relativamente bajos. Esto es especialmente cierto para la disrupción reconocida por el alumno ($M = 0,75$) ya que, si bien la disrupción afecta a toda la clase, sólo una parte del alumnado lleva a cabo estas acciones, lo que unido a la deseabilidad social, justifica un valor tan bajo como el encontrado.

La correlación entre las percepciones de profesorado y alumnado, por centros, acerca de la disrupción es relativamente alta ($r = ,432$; $p < ,001$), lo cual muestra una concordancia razonable, en tanto las conductas que conforman los indicadores son visibles para ambos colectivos. Respecto a las acciones disruptivas reconocidas por el alumnado, no muestra una relación significativa con la percepción de los profesores ($r = ,120$; $p = ,103$), pero sí con la percepción de los propios alumnos ($r = ,205$; $p < ,001$).

Tabla 3.1

Análisis descriptivos y correlaciones

Disrupción	<i>M</i>	<i>DT</i>	Correlaciones		
			1	2	3
1. Percibida por el profesorado	2,05	1,46	1		
2. Percibida por el alumnado	3,07	2,02	,432 ^(a) ***	1	
3. Reconocida por el alumnado	0,74	1,41	,120 ^(a) ns.	,205 ***	1

Nota. El símbolo (***) representa $p < ,001$; ns. indica $p > ,05$. Los coeficientes marcado con ^(a) han sido obtenidos mediante los datos para profesores y alumnos agregados por centro.

3.4.2 Análisis predictivos

Para estos análisis se utilizaron los datos completos del alumnado y profesorado, lo que constituye una gran cantidad de información y, por ello mismo, el problema de encontrar predictores significativos pero sin capacidad explicativa. En el apartado Análisis ya se comentó la necesidad de generar dos submuestras aleatorias, una de validación y

otra de validación cruzada, y se especificaron los criterios de selección de predictores. Por motivos de claridad, y en tanto todos los análisis se han realizado con ambas muestras, se exponen únicamente los resultados de la muestra de validación cruzada, aunque las diferencias son inapreciables.

Para mayor claridad, los análisis se presentan por grupos de indicadores, y dentro de cada apartado se muestran los resultados para cada una de las tres medidas de la disrupción.

3.4.2.1 Indicadores sobre la calidad de la convivencia

Se consideraron las siete medidas de la calidad de la convivencia descritas en el apartado 3.2.3.2, y que fueron respondidas paralelamente por profesores y alumnos. La Tabla 3.2 muestra las correlaciones de los siete indicadores con las medidas de disrupción. Se observa que todas las correlaciones sin excepción son negativas luego, como es de esperar, todos los indicadores de calidad están inversamente relacionados con la disrupción (el hecho de que todas las correlaciones sean significativas es principalmente resultado, como ya se dijo, del elevado tamaño muestral, y no puede considerarse relevante al evaluar la cuantía de las relaciones). A nivel general se observa que prácticamente todos los indicadores de la percepción del profesorado muestran correlaciones superiores a las obtenidas para el alumnado.

Para el profesorado, el indicador con mayor relación con la disrupción percibida es la *Valoración y respeto de las familias* ($r = -,471$), seguido de la *Calidad global de la convivencia* en el centro ($r = -,397$). También se encuentran correlaciones medias-altas con el *Sentimiento de pertenencia* ($r = -,370$) y la *Calidad e influencia del profesorado* sobre el alumnado ($r = -,353$).

En cuanto a los alumnos, tanto su percepción de la disrupción como el reconocimiento de dichas acciones parece estar menos relacionado con estos indicadores globales que en el caso de los profesores. En cuanto a la disrupción percibida, sólo uno de los siete indicadores superan o se aproximan al valor de ,20 (Percepción del centro como comunidad, $r = -,203$; Valoración de la cooperación entre alumnos, $r = -,190$). La disrupción reconocida muestra valores superiores, en general, y los indicadores más relacionados son el *Sentimiento de pertenencia* ($r = -,269$), la *Calidad de la relación e influencia del profesorado* ($r = -,255$), y la *Calidad global de la convivencia* ($r = -,255$).

Tabla 3.2

Correlaciones entre las tres medidas de disrupción (percibida por profesores, alumnos, y reconocida por alumnos) con los indicadores de calidad de la convivencia

Indicadores	DISRUPCIÓN		
	Profesorado	Alumnado	
	Percibida (N = 2018)	Percibida (N = 7687)	Reconocida (N = 7687)
Calidad global de la convivencia en el centro	-,397	-,167	-,255
Sentimiento de pertenencia al centro	-,370	-,158	-,269
Calidad de la relación e influencia del profesorado con el alumnado	-,353	-,160	-,255
Valoración de la cooperación entre docentes/alumnos.	-,214	-,190	-,116
Percepción del centro como comunidad	-,256	-,203	-,201
Relación y comunicación con las familias	-,341	-,077	-,194
Valoración y respeto de las familias	-,471	-,124	-,206

Nota. Los resultados proceden de las muestras de validación cruzada. Todas las correlaciones fueron significativas ($p < ,001$ en todos los casos). Las correlaciones con valor absoluto $> ,30$ aparecen en negrita.

Las correlaciones descritas muestran la relación de cada indicador de la calidad de la convivencia con las medidas de disrupción. No obstante, si queremos saber la variación *global* de las medidas de disrupción que puede ser explicada por los indicadores de convivencia, deberemos llevar a cabo análisis de regresión lineal múltiple, con objeto de seleccionar un subconjunto de variables predictoras de los tres indicadores criterio de disrupción presentados (indicadores que puedan resumir esa relación global). En tanto la finalidad del estudio es principalmente exploratoria y no se pretende confirmar ningún modelo, se utilizó el procedimiento de pasos sucesivos (*stepwise*), introduciendo como variables predictoras aquellas que habían mostrado correlaciones al menos bajas-moderadas con los criterios ($r \geq ,19$, para incluir al menos dos predictores para la disrupción percibida por el alumnado).

Los resultados (ver Tabla 3.3) muestran que un 28,1% de la variabilidad de la disrupción percibida por el profesorado puede explicarse a través de los cuatro predictores que obtuvieron las correlaciones más altas en el análisis anterior (Valoración y respeto de las familias, Calidad global de la convivencia en el centro, Sentimiento de pertenencia y

Relación e influencia del profesorado sobre el alumnado). No se incluye la Relación y comunicación con las familias, ya que gran parte de su aportación al modelo es realizado ya por la Valoración de las familias.

En cuanto al alumnado, la proporción de varianza asociada es muy inferior, siendo tan sólo del 5,4% para la disrupción percibida por el alumnado (a través de los indicadores Cooperación entre alumnos y Percepción del centro como comunidad), y del 8,8% para la disrupción reconocida por los estudiantes (a través de tres predictores: Relación e influencia del profesorado, Sentimiento de pertenencia al centro y Calidad global de la convivencia).

Tabla 3.3

Coeficientes para las ecuaciones de regresión de las tres medidas de disrupción sobre los indicadores de calidad de la convivencia

Indicadores	DISRUPCIÓN					
	Profesorado		Alumnado			
	percibida		percibida		reconocida	
	N = 2018		N = 7687			
	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β
Calidad global de la convivencia en el centro	,043	-,142			,006	-,102
Sentimiento de pertenencia al centro	,011	-,111			,018	-,124
Relación e influencia del profesorado	,006	-,095			,064	-,131
Cooperación entre docentes/alumnos.			,013	-,124		
Percepción del centro como comunidad			,041	-,151		
Relación y comunicación con las familias						
Valoración y respeto de las familias	,221	-,320				
	R^2	,281	,054		,088	

Nota. Los resultados proceden de las muestras de validación cruzada. Sólo se muestran los coeficientes significativos ($p < ,001$ en todos los casos).

3.4.2.2 Indicadores para la mejora de la convivencia

Los siete indicadores de este apartado incluyen aspectos que pueden mejorar la convivencia en el centro, tal como se describieron en el apartado 3.2.3.3, y fueron respondidos paralelamente por profesores y alumnos.

La Tabla 3.4 muestra las correlaciones de los indicadores con las tres medidas de disrupción consideradas. Todas las correlaciones son negativas, lo que es esperable de acciones cuya aplicación puede suponer una mejora de la convivencia y, por tanto, una disminución de la disrupción. No obstante, salvo algún caso aislado, no existen acciones de mejora claramente relacionadas con la disrupción, ya sea percibida o reconocida.

Las relaciones más fuertes se encuentran en los indicadores obtenidos del profesorado, pero conviene matizar algunos de los resultados. Por ejemplo, la Percepción de esfuerzo e interés por el aprendizaje puede considerarse en algunos sentidos como un indicador inverso de la disrupción, lo que puede explicar la alta correlación obtenida ($r = -,401$). En el caso de la Enseñanza motivadora ($r = -,374$) y control de la disrupción en el aula, el propio indicador contiene un ítem que pregunta directamente a cada profesor si en su ejercicio de la enseñanza evita la disrupción (“Consigo mantener el orden en la clase”). No obstante, se incluyó el ítem en cuestión para mantener el paralelismo con los indicadores procedente de los alumnos que, pese a incluir un ítem semejante relativo a los profesores (“Sabe mantener el orden en la clase”), muestran correlaciones muy inferiores, como se verá a continuación. Siguiendo con los profesores, sí que existe una relación de importancia con su percepción de la Calidad de las normas de convivencia ($r = -,352$) y que indica claramente que unas normas justas, consensuadas y cumplidas (por el profesorado, en este indicador) se relaciona negativamente con la disrupción que ellos perciben en clase.

Tabla 3.4

Correlaciones entre las tres medidas de disrupción (percibida por profesores, alumnos, y reconocida por alumnos) con los indicadores de mejora de la convivencia

Indicadores	DISRUPCIÓN		
	Profesorado	Alumnado	
	Percibida ($N = 2018$)	Percibida ($N = 7687$)	Reconocida
Calidad de las normas de convivencia	-,352	-,206	-,274

Participación del alumnado en las normas de convivencia	-,031 ns.	-,240	-,204
Prevención del racismo y el sexismo	-,095	-,079	-,100
Adaptación educativa a la diversidad	-,149	-,179	-,172
Enseñanza inclusiva	-,114	-,139	-,214
Enseñanza motivadora y control de la disrupción en el aula	-,374	-,190	-,189
Percepción de esfuerzo e interés por el aprendizaje en el alumnado	-,401	-,282	-,143
Enseñanza de habilidades para construir una convivencia de calidad	-,086	-,110	-,158

Nota. Los resultados proceden de las muestras de validación cruzada. Todas las correlaciones fueron significativas ($p < ,001$) excepto cuando se indica ns. ($p > ,5$). Las correlaciones con valor absoluto $> ,30$ aparecen en negrita.

Ninguno de los indicadores procedentes de los alumnos muestra una correlación igual o superior a $,30$, lo que viene a decirnos que, a pesar de la indudable utilidad que estas acciones tienen sobre calidad global de la convivencia en cualquier centro, no parece que las valoraciones del alumnado las asocien a la disrupción, ni en su percepción de la misma, ni al reconocer las acciones disruptivas realizadas. Sólo parecen destacar (por encima de $,25$) la Percepción de esfuerzo e interés en aprender respecto a la disrupción percibida ($r = -,282$), y la Calidad de las normas de convivencia con respecto a la disrupción reconocida ($r = -,274$).

Para los análisis de regresión lineal múltiple se utilizó el procedimiento de pasos sucesivos, introduciendo como variables predictoras las correspondientes aquellas que habían mostrado correlaciones superiores a $,20$.

Los resultados (ver Tabla 3.5) reproducen prácticamente lo encontrado en el análisis de correlaciones anterior, lo que indica que las variables con mayor correlación con los criterios no poseen varianza común a la hora de explicar las variaciones en los criterios, y son por ello predictores adecuados.

Para el profesorado encontramos como predictores los indicadores mencionados anteriormente (Calidad de las normas de convivencia, Enseñanza motivadora y control de la disrupción, y Percepción de esfuerzo e interés por el aprendizaje en el alumnado), y que explican un 25,8% de la variabilidad de la percepción de la disrupción por parte de los profesores.

La disrupción percibida por los alumnos queda explicada sólo en un 10,5% en función de dos predictores: Participación del alumnado en las normas de convivencia y Percepción del esfuerzo e interés por el aprendizaje. Para la disrupción reconocida por el alumnado, la varianza explicada es aún menor (8%), contando como únicos predictores la Calidad de las normas de convivencia y la Enseñanza inclusiva.

Tabla 3.5

Coefficientes para las ecuaciones de regresión de las tres medidas de disrupción sobre los indicadores de mejora de la convivencia

Indicadores	DISRUPCIÓN					
	Profesorado		Alumnado			
	percibida		percibida		reconocida	
	N = 2018		N = 7687			
	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β
Calidad de las normas de convivencia	,061	-,227			,074	-,224
Participación del alumnado en las normas de convivencia			,023	-,163		
Enseñanza inclusiva					,006	-,090
Enseñanza motivadora y control de la disrupción en el aula	,036	-,212				
Percepción de esfuerzo e interés por el aprendizaje en el alumnado	,161	-,245	,082	-,231		
	R^2	,258	,105		,080	

Nota. Los resultados proceden de las muestras de validación cruzada. Sólo se muestran los coeficientes significativos ($p < ,001$ en todos los casos).

3.4.2.3 Indicadores de obstáculos la convivencia

Los indicadores de este análisis se han descrito anteriormente (apartado 3.2.3.4), y no muestran la misma simetría que en los anteriores debido a las diferentes problemáticas de los colectivos de profesores y alumnos. Se incluyen, por tanto, indicadores de obstáculos

a la convivencia comunes a profesores y alumnos, pero también otros propios de cada grupo que pueden considerarse de relevancia.

La Tabla 3.6 muestra las correlaciones de los indicadores con las medidas de disrupción. Como era de esperar, todas las correlaciones son positivas, luego todos los indicadores de problemas que afectan a la convivencia tienen, si no incidencia, sí al menos relación directa con la disrupción generada y percibida en clase.

Respecto al profesorado, el indicador con mayor relación con la disrupción percibida es el de Conductas agresivas del alumnado hacia el profesorado ($r = ,503$), un resultado razonable dada la íntima asociación entre estos dos tipos de conducta. Le siguen en importancia las Conductas coercitivas que los profesores admiten ejercer contra los alumnos ($r = ,459$), lo que no ocurre (o mucho más levemente) con las Conductas agresivas reconocidas por el profesorado ($r = ,186$). También se relaciona con la disrupción el Malestar de los docentes ($r = ,342$), bien sea síntoma de causa o de efecto.

La disrupción percibida por los alumnos muestra las mayores correlaciones con la percepción de acciones coercitivas ($r = ,427$) y agresivas ($r = ,305$) ejercidas por los profesores. También se encuentra relación, aunque menor, con el hecho de ser víctima de exclusión y humillación por sus (iguales/ compañeros) semejantes ($r = ,206$).

La disrupción reconocida por los alumnos muestra un patrón muy diferente. La mayor relación se encuentra con las Conductas agresivas hacia el profesor reconocidas por el alumno ($r = ,662$), esto es, los mismos estudiantes que reconocen actuar de forma disruptiva lo hacen también de forma agresiva contra el profesorado. También muestra una alta relación con el trato coercitivo ($r = ,535$) y agresivo ($r = ,490$) *recibido*, mientras que ésta es claramente menor con la *percepción* del trato coercitivo ($r = ,271$) o agresivo ($r = ,287$). En resumen, mientras que la disrupción percibida coincide con la percepción de trato coercitivo o agresivo del profesor, la disrupción *ejercida* coincide con *recibir* ese trato coercitivo o agresivo (por parte del profesorado). También parecen tener importancia las variables relacionadas con la Justificación de la violencia ($r = ,392$) y concepciones racistas o xenófobas ($r = ,337$) y, en menor medida, los Consejos de adultos sobre el uso de la violencia ($r = ,248$).

Tabla 3.6

Correlaciones entre las tres medidas de disrupción (percibida por profesores y alumnos, y reconocida por alumnos) con los indicadores de calidad de la convivencia

DISRUPCIÓN

Indicadores del profesorado	Prof	Alumnado		Indicadores del alumnado
	Perc. (N = 2018)	Perc. (N = 7687)	Recon.	
Malestar con el centro	,342			
Problemas de relación entre docentes	,146	,206	,167	Víctima exclusión y humillación
Percepción de conductas agresivas del alumnado	,503	,115	,662	Conductas agresivas reconocidas por el alumnado
Conductas coercitivas del profesorado hacia el alumnado	,459	,427	,271	Percepción de conductas coercitivas del profesorado hacia el alumnado
		,179	,535	Trato coercitivo recibido
Conductas agresivas del profesorado hacia el alumnado	,186	,305	,287	Percepción de conductas agresivas del profesorado hacia el alumnado
		,159	,490	Trato agresivo recibido
		,115	,248	Consejos de los adultos sobre el uso de la violencia
		,132	,392	Justificación de la violencia
		,106	,337	Racismo, xenofobia y maltrato

Nota. Los resultados proceden de las muestras de validación cruzada. Todas las correlaciones fueron significativas ($p < ,001$). Las correlaciones con valor absoluto $> ,30$ aparecen en negrita.

Al igual que anteriormente, se llevaron a cabo análisis de regresión lineal múltiple, con objeto de seleccionar las variables predictoras más relevantes para los tres indicadores de disrupción. Se utilizó de nuevo el procedimiento de pasos sucesivos, introduciendo como variables predictoras las correspondientes aquellas que habían mostrado correlaciones superiores a ,20.

Los resultados (ver Tabla 3.7) para el profesorado muestran que algo más del 40% de la variabilidad de la disrupción percibida por éste puede predecirse a partir de tres indicadores: las Conductas agresivas que el sufre el profesorado y el Malestar con el centro, por un lado, pero también a partir de las Conductas coercitivas que el profesorado afirma ejercer sobre los alumnos.

La percepción de la disrupción por parte de los alumnos, sin embargo, sólo queda explicada en un 20% de su variabilidad, y los dos únicos predictores son las Conductas coercitivas del profesorado hacia el alumno y Ser víctima de exclusión y humillación.

En cuanto a la disrupción reconocida por los alumnos, permite explicar en torno a un 57% de la variabilidad de la disrupción reconocida y, como era de esperar tras estudiar las correlaciones, centra su relación en las Conductas agresivas que los alumnos reconocen ejercer hacia el profesorado, que por sí solo da cuenta de casi el 45% de la variabilidad. El modelo también incluye las Conductas coercitivas del profesorado sufridas por el alumnado y, en menor medida, la Justificación de la violencia.

Tabla 3.7

Coeficientes para las ecuaciones de regresión de las tres medidas de disrupción sobre los indicadores de problemas para la convivencia

Indicadores	DISRUPCIÓN					
	Profesorado		Alumnado			
	percibida		percibida		reconocida	
	N = 2018		N = 7687			
	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β
Malestar con el centro	,039	,204				
Problemas de relación entre docentes/ <i>Víctima exclusión y humillación</i>			,018	,127		
Conductas agresivas del alumnado hacia el profesorado/ <i>Reconocidas</i>	,253	,373			,438	,516
Conductas coercitivas del profesorado hacia el alumnado/ <i>Percibidas</i>	,113	,320	,182	,404		
<i>Trato coercitivo recibido</i>					,099	,286
Conductas agresivas del profesorado hacia el alumnado/ <i>Percibida</i>						
<i>Trato agresivo recibido</i>						

<i>Consejos de los adultos sobre el uso de la violencia</i>			
<i>Justificación de la violencia</i>			,028 ,178
<i>Racismo, xenofobia y maltrato</i>			
	R^2	,405	,200 ,565

Nota. Los indicadores procedentes de la encuesta a los alumnos aparecen en cursiva. Los resultados proceden de las muestras de validación cruzada. Sólo se muestran los coeficientes significativos ($p < ,001$ en todos los casos).

3.5 Discusión

El principal objetivo de esta investigación ha sido analizar la relación entre la disrupción y una serie de indicadores sobre convivencia escolar comparando diversos informantes (profesorado y alumnado). Los indicadores de convivencia venían agrupados en tres bloques: en primer lugar, un bloque de indicadores relacionados con la calidad de la convivencia, un segundo bloque sobre medidas organizativas del centro que mejoran dicha convivencia y un tercer bloque sobre obstáculos que la deterioran.

Los resultados mostraron una mayor asociación de la disrupción percibida por el profesorado en comparación con la obtenida a partir del alumnado en relación con diversos indicadores sobre la convivencia escolar. Así, la varianza explicada por las variables independientes para la disrupción percibida por el profesorado (28%, 26% y 40% para los bloques 1, 2 y 3, respectivamente), fue en general mayor que aquellas obtenidas para la disrupción percibida (5%, 11% y 20%) y reconocida (9%, 8% y 57%) por el alumnado. Estos resultados confirman nuestra primera hipótesis de que el informe del profesorado presenta una mayor relación respecto a otras variables sobre convivencia en comparación con el informe del alumnado. La falta de investigaciones similares con diversos informantes impiden una comparación sólida al respecto, aunque autores como Thapa, Cohen, Guffey y Higgins-D'Alessandro (2013) señalan que comparar las percepciones de los estudiantes y profesores también es un importante aspecto a considerar en relación con el clima escolar. Una posible explicación de este resultado es que el profesorado tiende a prestar más atención que el alumnado a las conductas disruptivas, posee una perspectiva más amplia de las dinámicas del aula, un mayor conocimiento de los alumnos, y a menudo contrasta información con el resto del profesorado sobre las dificultades de determinados grupos. En investigaciones anteriores sobre la percepción de profesores y alumnos del clima escolar

(Mitchell, Bradshaw y Leaf, 2010) se encontró que el profesorado era más sensible a los factores a nivel de aula, tales como la mala gestión del aula y la proporción de alumnos con conductas disruptivas, mientras que la percepción de los estudiantes fue más sensible a los factores a nivel de escuela tales como la movilidad de los estudiantes, las relaciones profesor-alumno, y la rotación del director. Diferencias como éstas señalan la importancia de evaluar los dos conjuntos de percepciones en relación con la mejora del clima en la escuela.

En el bloque de indicadores sobre calidad de la convivencia, todas las variables se mostraron negativamente asociadas a la disrupción percibida por el profesorado y reconocida por el alumnado (Hipótesis 2). Entre ellas, la calidad global de la convivencia, el sentimiento de pertenencia al centro y la relación e influencia del profesorado mostraron ser predictores significativos. Pero el mejor predictor para este indicador resultó ser la valoración y el respeto que las familias muestran hacia el profesorado. Estos resultados ponen de manifiesto la importancia de la disrupción como un criterio asociado a otros indicadores sobre convivencia escolar y clima de centro. Como hemos indicado anteriormente considerando la convivencia escolar desde una visión holística y entendida como la calidad de un conjunto de relaciones a diferentes niveles (profesores, alumnos, familias), la disrupción supone un deterioro importante de la relación profesor-alumno. Cuando ésta se produce de un modo generalizado en un centro educativo, es probable que la calidad de la convivencia del centro en otros aspectos presente un deterioro considerable. La disrupción, por tanto, puede considerarse un indicador relevante de la calidad de la convivencia escolar.

El análisis del segundo bloque, sobre variables organizativas que mejoran la convivencia escolar, mostró también una asociación negativa para todos estos indicadores con los niveles de disrupción (Hipótesis 3). En particular, la calidad de las normas de convivencia se mostró negativamente asociada a las tres medidas de disrupción utilizadas como variable dependiente. Este resultado plantea un nexo de unión con resultados anteriores que encuentran que en los centros donde los estudiantes perciben una escuela mejor estructurada, unas prácticas disciplinarias justas, y unas relaciones profesor-alumno más positivas, la probabilidad y frecuencia de los problemas de comportamiento posteriores es más baja (Gregory y Cornell, 2009; Power et al., 1991). A este respecto, Watkins y Wagner (1991) han encontrado que la participación de los alumnos en los procesos de toma de decisiones en el centro, (como la elaboración de normas), favorece una actitud más positiva y de identificación con el centro educativo. Por otro lado, la percepción de esfuerzo e interés por el aprendizaje en el alumnado también se mostró asociada a un nivel más bajo de disrupción percibida (tanto por el profesorado como por el alumnado) lo que refuerza el

planteamiento de que un estilo de enseñanza más motivador favorece la implicación (*engagement*) de los alumnos en las tareas, y mejora las condiciones del aprendizaje en el aula, disminuyendo la aparición de conductas disruptivas (Kaplan et al., 2002; Wentzel, 2002). Se observa, por tanto, que el clima de relaciones humanas que prevalece en las escuelas es una de las variables que más influye en el aprendizaje de los estudiantes (Treviño, Place y Gempp, 2012). Por otra parte, y tal como plantean (Díaz-Aguado et al., 2004), la enseñanza inclusiva y motivadora puede ayudar a cubrir la necesidad de protagonismo del alumnado más disruptivo. Cabe destacar sin embargo, que la variable sobre adaptación educativa a la diversidad o sobre la prevención del racismo y del sexismo mostraron una relación no muy elevada con la disrupción percibida por ningún colectivo, siendo excluidas de las ecuaciones de regresión en todos los casos.

Tal como se propuso en la Hipótesis 4, todas las variables relacionadas con obstáculos a la convivencia se mostraron positiva y significativamente asociadas a mayores niveles de disrupción. Las variables de este bloque mostraron los tamaños del efecto más elevados en relación con la disrupción, mostrando un 40% de varianza explicada en el modelo para la disrupción percibida por el profesorado y un 57% de varianza explicada para la disrupción reconocida por el alumnado. Entre las variables que presentaron una relación más sólida con las medidas de disrupción se encuentra la existencia (reconocimiento, por el profesorado, y percepción, por el alumnado) de medidas coercitivas del profesorado hacia el alumnado, que se mostraron asociadas a la disrupción percibida por ambos colectivos. Este resultado parece señalar que existe una identificación clara del problema por ambas partes y apoya la existencia de escaladas coercitivas entre profesores y alumnos en el contexto del aula de forma similar a las observadas en contextos familiares por Patterson (1982). Estas escaladas suelen desencadenarse tras la disrupción, y llevan a reaccionar al profesorado dando lugar a un esquema de disrupción-coerción-disrupción, tal como indica (Díaz-Aguado, 2015). Asimismo, la disrupción percibida por el profesorado y reconocida por el alumnado se mostraron fuertemente asociadas a las conductas agresivas del alumnado hacia el profesorado, lo que representa formas de actuación más graves que las conductas disruptivas anteriormente señaladas. Los contextos de aula en donde a menudo se asienta la disrupción pueden convertirse así en un contexto de riesgo que puede propiciar la aparición de conductas agresivas del alumnado hacia el profesorado.

3.6 Conclusiones

La disrupción constituye un problema que afecta de una u otra forma a todos los participantes de la vida escolar, interfiriendo de forma evidente con la convivencia del centro. Partiendo de que hay muchos elementos de la convivencia diaria que mostrarán una

relación significativa con la disrupción, en este estudio se han analizado tres conjuntos de indicadores sobre la convivencia, introduciendo simultáneamente una triple perspectiva sobre la disrupción: la percepción del profesorado, la percepción del alumnado, y el reconocimiento por parte de éste último de su participación en las acciones disruptivas.

En relación a los dos colectivos estudiados, los profesores parecen presentar en general una percepción de la disrupción más acorde con los demás indicadores que el alumnado, y en una cuantía mayor. Es menor aún la disrupción reconocida por los alumnos, lo que parece responder a que una parte de los comportamientos disruptivos son realizados por el mismo grupo de alumnos disruptivos. En cuanto a los tres aspectos tratados, son los obstáculos a la convivencia los que muestran una mayor relación con las tres medidas de disrupción analizadas.

En cuanto a los factores de la convivencia que ya existen o bien apuntan a su mejora, encontramos que el que los profesores se sientan valorados y respetados por las familias constituye un importante factor de protección contra la disrupción percibida. La existencia de unas normas de convivencia de calidad en el centro educativo también muestra un papel parecido, pues se relaciona con una baja disrupción tanto para la percepción de los profesores como para la disrupción que los alumnos reconocer ejercer.

El bloque de indicadores de obstáculos a la convivencia, por su parte, muestra cómo las correlaciones más elevadas con las medidas de disrupción son aquellas en las que se reconoce el conflicto existente entre el alumnado y el profesorado, lo que indica una identificación clara del problema por ambas partes. Por ejemplo, las variables más informativas son aquéllas relacionadas con las conductas agresivas que los alumnos ejercen contra sus profesores. Para el profesorado, las conductas agresivas recibidas explican aproximadamente la cuarta parte de la variabilidad de la disrupción percibida, pero las reconocidas por los alumnos alcanzan casi la mitad (44%) de la disrupción reconocida por el alumnado, lo que apunta a que el binomio disrupción-agresión es común para muchos de los estudiantes disruptivos. También tienen un papel predominante las acciones coercitivas del profesorado. Este tipo de acciones muestran una alta relación con la disrupción percibida por profesores y alumnos, pero la relación es aún mayor si consideramos el ser *objeto* de esas conductas coercitivas y el reconocer ser *sujeto* de las acciones disruptivas. En conjunto, estos resultados parecen apoyar la existencia de bucles disrupción-coerción-disrupción junto con una mayor probabilidad de conductas agresivas por una parte de los alumnos disruptivos. Por último, recordar el papel de la justificación de la violencia como predictor para la disrupción reconocida por el alumnado, un resultado razonable en tanto supone aceptar como válidas acciones íntimamente relacionadas con la generación de la disrupción en clase.

4 ESTUDIO 3: La percepción de la disrupción por parte del profesorado. Un estudio multinivel

RESUMEN

A través de un modelado de regresión multinivel y multi-informante, este estudio examina las relaciones entre la percepción de los profesores sobre la disrupción en la escuela y las percepciones sobre aspectos de organización de la escuela e informes de los alumnos sobre su relación con padres y profesores. Los datos procedían de 4055 profesores y 16017 estudiantes procedentes de 187 centros de secundaria, respondiendo cada grupo a un cuestionario sobre el clima escolar. Los resultados muestran que las características personales y laborales de los profesores se relacionan con la disrupción percibida, pero explican un porcentaje muy bajo de varianza. Las medidas sobre aspectos del centro explican en torno a un cuarto y tres cuartos de las varianzas intra e inter centros respectivamente, mostrando que unas normas justas y una valoración adecuada por parte de las familias actuó como un factor de protección frente a la percepción de la disrupción, mientras que una dirección deficiente es un factor de riesgo, estando asociada a mayores niveles de disrupción. Además, el análisis mostró que el que los alumnos recibieran consejos de los adultos justificando la violencia actuó como un moderador para los factores de tipo organizativo y en relación a las normas, mientras que el que estos mismos alumnos percibieran comportamientos coercitivos por parte de sus profesores también actuó como moderador, en este caso de la valoración y respeto de las familias y su relación con la disrupción.

PALABRAS CLAVE:

Conducta disruptiva, Profesores, Educación secundaria, Justificación de la violencia, Normas de convivencia, Relaciones profesor-alumno, Clima familiar, Estudio multinivel

ABSTRACT

This study examines how teacher's perception of disruption at school correlate with their perceptions of school organization and students' self-reports about relations with teachers and parents, using a multi-informant two-level multilevel modelling. Data were obtained from 4055 teachers and 16017 students across 187 high schools who completed questionnaires about school climate. Results showed that teachers' personal and professional characteristics are related to perceived disruption but they explained a low amount of variance. Organizational measures explain around one- and three-fourth for within- and between-school variance, respectively, showing that fair rules and valuing relations with students' families acted as protection factors against disruption perception, while bad organizational direction was a risk factor, so being associated to higher levels of disruption. Furthermore, the analysis showed that students variable about parents' messages encouraging violence acted as moderator for organizational and norms factors, while perceived coercion attitudes from teachers acted as moderator for family's respect and valuing to the teachers.

KEYWORDS:

Disruptive behaviour, Teachers, Secondary education, Justifying violence, School rules, Teacher-student relations, Family climate, Multilevel study

4.1 Introducción

El comportamiento disruptivo en las aulas puede impedir la efectividad de la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Para intervenir adecuadamente sobre este problema

una de las cuestiones clave es entender por qué los estudiantes muestran este tipo de conductas y explorar los factores que predisponen y perpetúan el mal comportamiento de los estudiantes en las clases.

Definimos la disrupción como aquellos comportamientos del alumnado que interrumpen sistemáticamente las actividades escolares en marcha, distorsionan el desarrollo habitual de las tareas que se llevan a cabo en el aula, y obligan al profesor a invertir buena parte del tiempo destinado a los procesos de enseñanza y aprendizaje en su afrontamiento (Urbina et al., 2011). Desde el estudio pionero de Wickman (1928), la literatura educativa ha mostrado que el comportamiento disruptivo se relaciona de forma consistente con un gran número de consecuencias negativas para el alumno, el profesor y la escuela, principalmente con bajo rendimiento académico (Finn, Fish y Scott, 2008), absentismo de alumnos y profesores (Freiberg, 1999b), aumento del estrés, *burnout* y disminución de la satisfacción laboral del profesor (Friedman, 1995), y con el deterioro progresivo del clima del aula y de las relaciones interpersonales en la escuela (Uruñuela, 2009b), entre otras.

A pesar de su apariencia simple, la presencia de disrupción en un grupo de clase constituye un fenómeno complejo que puede estar asociado a múltiples influencias, entre ellas, variables individuales del profesorado, variables del centro directamente relacionadas con el trabajo docente del profesor, y variables del alumnado y de sus influencias, así como su gestión de las mismas, aspectos que son objeto de este estudio.

Es esa complejidad, precisamente, la que ha llevado a que una gran parte de los resultados de la investigación sobre el comportamiento de los adolescentes en las últimas décadas hayan utilizado un enfoque ecológico (véase, por ejemplo, Díaz-Aguado, 1996; Espelage et al., 2013; Martínez, 2009; Sun, 2014), que aboga por que una persona es inseparable del entorno con el que interactúa, para describir y comprender el fenómeno de investigación a múltiples niveles (Bronfenbrenner, 1977). Siguiendo estos planteamientos ecológicos, examinaremos las causas o variables que pueden explicar el comportamiento disruptivo del alumno en los centros escolares a diferentes niveles, considerando que hay múltiples causas en cada nivel que llevan a niños y adolescentes a ser disruptivos, agresivos y violentos y que es preciso examinarlas en términos de interacción entre individuos y contextos (Díaz-Aguado, 2002).

En el caso que nos ocupa (la disrupción y, más específicamente, la percepción que tiene el profesorado de la disrupción existente en sus clases), el enfoque ecológico es un excelente marco para incluir características del profesorado, tanto personales como laborales, y su percepción de otros agentes en el centro, todo ello junto a las opiniones de

los alumnos sobre aspectos que, como se verá, muestran una relación con la disrupción existente en los centros.

Disrupción y características sociodemográficas del profesorado

Respecto a las variables sociodemográficas, en la literatura sobre el tema se han encontrado diferencias en los niveles de disrupción de acuerdo a aspectos relacionados con las características sociodemográficas del profesorado como el género y la experiencia docente (Pestello, 1989). En cuanto al género del profesor, se han encontrado diferencias en relación a su percepción de la conducta disruptiva y su gravedad. Las profesoras y profesores consideran diferentes comportamientos como más graves (los desafíos, los retrasos, el desorden, son las conductas más graves para ellos, mientras que la crueldad, la intimidación y las conductas obscenas son las más graves para ellas; Borg, 1998). En la misma línea, Kulinna, Cothran y Regualos (2006) encontraron que las profesoras están más preocupadas que los profesores por conductas moralmente problemáticas.

En relación con los niveles de experiencia en la profesión docente, se ha encontrado que la sensibilidad de los profesores con respecto a los comportamientos disruptivos de sus alumnos puede variar en función de su experiencia docente, de modo que los profesores con menos años de experiencia en la enseñanza son más sensibles a los comportamientos agresivos o disruptivos de sus alumnos en comparación con los profesores más experimentados, que pueden ver este comportamiento dentro de los límites normales (Kokkinos et al., 2004). En este sentido, la experiencia docente funcionaría haciendo a los profesores progresivamente más tolerantes respecto a muchos comportamientos indeseables de sus alumnos (Borg, 1998). Una posible explicación puede estar en la investigación de Sun (2014), quien al estudiar las explicaciones de los estudiantes dan acerca de su propia conducta disruptiva encuentra que percibir la inexperiencia del profesor, entre otras razones, elicitaba el comportamiento disruptivo de éstos. Otra explicación complementaria puede encontrarse en el importante papel que la experiencia docente tiene en las estrategias empleadas para afrontar el mal comportamiento de los estudiantes en el aula. Özben (2010), por ejemplo, encuentra diferencias significativas en cuanto a las estrategias de afrontamiento empleadas por los profesores en función de su experiencia. Los profesores con más experiencia dispondrían de una mayor variedad de estrategias para hacer frente de forma eficaz al mal comportamiento del alumno que los profesores principiantes, lo que les permite ser más eficaces para reducir el comportamiento disruptivo.

Variables de centro relacionadas con el trabajo docente

También merecen atención, a la hora de explicar los diferentes niveles de disrupción entre escuelas, las variables organizativas a nivel de centro que afectan a la docencia del

profesor. Por ejemplo, uno de los problemas que se relacionan con la aparición de las conductas disruptivas tiene que ver con la elaboración y aplicación de las normas y la disciplina de la escuela. Los investigadores del tema detectan que muchas de las normas de la escuela secundaria y de sus aulas nunca han sido explicadas a los alumnos (Gotzens, 1997), ni consensuadas entre los profesores, lo que explica que cada profesor aplica su propia disciplina. La falta de clarificación y comunicación de las normas, así como de las consecuencias de su incumplimiento y la falta de criterios comunes entre el profesorado sobre cuál es la norma o la disciplina a aplicar, dificultan el cumplimiento de las normas y crean desconcierto entre los alumnos (que las van aprendiendo por ensayo y error), lo que favorece la conducta disruptiva y se relaciona con el aumento de la conflictividad escolar (Fernández, 2001). Además, los especialistas educativos han señalado cómo la eficacia educativa de las sanciones se ve incrementada cuando en su elaboración han participado todos los miembros de la comunidad escolar (Díaz-Aguado, 2002). Como sugieren Moreno, Estévez, Murgui y Musitu (2009, p. 132), “si el adolescente considera que su opinión es escuchada en la escuela y su participación es valorada y respetada, su actitud hacia las figuras de autoridad formal será más positiva”.

Problemas de coordinación y liderazgo del equipo directivo

Otro aspecto con gran incidencia en el funcionamiento general del centro es la calidad de la gestión y coordinación del centro educativo, funciones principales del equipo directivo. Una de las responsabilidades más importantes de los equipos directivos es conseguir y mantener un ambiente escolar, ya que, si el comportamiento en el aula de los alumnos no es el adecuado, ni los profesores pueden enseñar ni los estudiantes aprender. El estudio TALIS (OCDE, 2014) destaca la necesidad de colaboración entre directores y profesores para resolver los problemas de disciplina de los centros. Como muestra de la importancia que los equipos directivos tienen en este sentido, TALIS recoge que un elevado porcentaje de directores en nuestro país (80% en España) reconocen colaborar con los profesores para resolver problemas de disciplina en el aula.

El apoyo y la gestión eficaz del equipo directivo del centro resulta esencial para conseguir estos propósitos. Los estudios realizados sobre eficacia de las escuelas, destacan el importante papel que tienen los equipos directivos en el clima del centro. En este sentido, directores o equipos directivos despreocupados por la escuela, volcados en lo administrativo, con ausencia de liderazgo o con un liderazgo autoritario y con falta de comunicación con los profesores, son mencionados como característicos de las escuelas ineficaces (Hernández-Castilla et al., 2014). En estas condiciones, el equipo directivo no puede proporcionar una guía y apoyo válidos para los profesores y los padres, que no

pueden contar con él para la solución de sus problemas, lo que afecta enormemente al clima disciplinario de los centros (Hernández-Castilla et al., 2014).

Por otro lado, la existencia de un proyecto de centro, adecuadamente liderado, crea unas condiciones de coordinación y cooperación que no puede sino favorecer el funcionamiento global del centro. De igual forma, la ausencia de estas condiciones puede degradar múltiples aspectos de la convivencia y el funcionamiento del centro. En cuanto al profesorado, provoca que el trabajo de los docentes se realice de forma aislada, dificultando los esfuerzos realizados; en cuanto al alumnado, la falta de coordinación puede favorecer la aparición de conductas disruptivas o, cuando menos, no proporcionar un marco adecuado para su tratamiento eficaz. Y en relación con la calidad y conocimiento de las normas, una adecuada labor del equipo directivo puede permitir una mayor congruencia entre lo que los profesores hacen para conseguir sus propósitos de disciplina y la manera de transmitirlo a los alumnos (Gotzens, Castelló, Genovard y Badía, 2003).

Finalmente, y en relación con la disrupción en el aula, los estudios actuales recogen la necesidad de la colaboración entre equipos directivos y profesorado así como entre el profesorado de cada centro que ayude a extender las mejores prácticas que pueden ayudar a reducir la tensión y el desgaste que el comportamiento disruptivo puede originar en el profesorado (Díaz-Aguado, 2015).

La importancia de la comunicación con las familias y su valoración

En el análisis de los agentes participantes en la vida escolar no podemos olvidar el papel fundamental de la familia. Un buen número de investigaciones han mostrado que el rendimiento de los estudiantes en la escuela mejora cuando los padres están involucrados con su educación debido a que la participación de los padres fomenta el comportamiento adecuado. Los alumnos de padres implicados rinden más académicamente y presentan menos comportamientos antisociales y disruptivos (Astone y McLanahan, 1991). Pero, además, los estudios realizados en nuestro país sobre la convivencia escolar ponen de manifiesto que las relaciones entre familias y escuelas son fundamentales en múltiples aspectos, y en particular la calidad de las relaciones entre familias y profesores. El estudio sobre Convivencia escolar realizado en 2010 con una muestra de 6175 profesores de secundaria (Díaz-Aguado, Martínez, et al., 2010) indica que en general el profesorado percibe una buena o muy buena relación con las familias de los alumnos, con una baja proporción de profesores que dice haber recibido un trato ofensivo o insultante de alguna familia (sólo el 0,7% de los encuestados la viven a menudo o muchas veces). Igualmente, el mismo estudio revela que un 89,7% de las familias se sienten en su mayoría “bastante” y “muy” respetadas por los profesores.

En el lado negativo, también existen conflictos entre profesores y padres de familia, principalmente debidos a sus diferentes roles y responsabilidades. Los padres se centran en defender lo que creen es mejor para sus hijos, no necesariamente lo que es mejor para todos los alumnos dentro del aula o en la escuela. Los profesores, por su parte, son responsables de tomar decisiones que beneficien al mayor número de estudiantes, y no sólo a uno. Los conflictos que se derivan de esta tensión son naturales y pueden ser manejados en el contexto de una relación sana y respetuosa con los límites y responsabilidades apropiados y claramente definido para el profesor y los padres (Lightfoot, 1978, 2004). Pero las dificultades en las relaciones entre padres y profesores pueden aumentar cuando profesores y familias no comparten las mismas creencias sobre el papel de la escuela, la familia y los profesores en la educación y socialización de los hijos, un nivel cultural o socioeconómico parecido, o un idioma común con el cual comunicarse. La diversidad de alumnos (y, por tanto, de familias) puede incrementar las dificultades de relación entre profesores y padres y aumentar las tensiones y conflictos en la escuela (Sanders, 2009). En este sentido, los cambios sociales, los nuevos estilos educativos familiares y la diversidad de alumnos de la escuela actual pueden ser la causa de que se perciban más conflictos ahora que hace unos años (Calvo, 2002).

Variables del alumnado directamente relacionadas con la gestión del comportamiento en el aula y con la socialización en la familia.

Queda por último considerar al colectivo de estudiantes, fundamentales en tanto actores principales de la acción disruptiva. No obstante, y siguiendo con nuestros objetivos, seguiremos centrados en su relación con los demás agentes del centro, en especial el profesorado. En este sentido, la forma en la que el profesor responde a la disrupción en el aula tiene efectos en la disrupción misma y en su frecuencia (Tomal, 1998), pudiendo así modificar el comportamiento indeseado, pero también reforzarlo. En este sentido, la conducta disruptiva y la falta de respeto hacia el profesorado de algunos alumnos se ha relacionado con el trato que ellos perciben recibir de sus profesores. La investigación sobre el comportamiento disruptivo revela que una de las causas de la conducta disruptiva tiene que ver con el tipo de interacción que se establece en el aula entre profesor y alumno, encontrando un patrón diferencial de interacción entre el profesor y los alumnos con mal comportamiento, por el que los profesores dirigen más críticas y menos comentarios positivos a estos alumnos (Wentzel, 2002), que a su vez atribuyen su comportamiento a la falta de apoyo y reconocimiento del profesor (Bru, Stephens y Torsheim, 2002). Además, la probabilidad de utilizar más prácticas disciplinarias coercitivas con los alumnos aumenta ante la disrupción y la falta de respeto que el profesor encuentra en el aula (Lewis, 2001). En este sentido, se ha observado que: (a) prácticas disciplinarias excesivamente estrictas, o

injustamente administradas pueden ser causa de mal comportamiento en el alumno (Newmann et al., 1992); (b) determinadas prácticas coercitivas como la intimidación o las amenazas verbales por parte del profesor pueden incrementar el mal comportamiento del alumno e incluso conducir a la agresión (Hyman y Perone, 1998), tal y como evidencia la abundante investigación sobre maltrato en niños y adolescentes (Díaz-Aguado, Segura y García, 1996); (c) el tipo de medidas disciplinarias o sanciones empleadas pueden resultar ineficaces para cambiar el comportamiento, cuando son aplicadas repetidamente (Díaz-Aguado, Martínez, et al., 2010) o cuando no son percibidas por los alumnos. En este sentido la investigación de Gotzens, Castelló, Genovard y Badía (2003) revela cómo una parte nada despreciable de las sanciones aplicadas de forma cotidiana por el profesor son *invisibles* para sus alumnos. En ambos casos la repetición de estas medidas no tendrán ningún efecto para cambiar el comportamiento de los alumnos, por lo que éste se mantendrá, pudiendo incluso incrementarse. En resumen, una interacción disruptiva entre profesores y alumnos puede desencadenar una serie de acciones y reacciones en cadena y conducir a un esquema de disrupción-coerción-disrupción en el aula, de consecuencias muy negativas para alumnos y profesores, por el que el profesorado puede llegar a conductas hostiles (Díaz-Aguado y Martínez, 2013), esquema similar al observado por (Patterson, 1982) en las relaciones entre padres e hijos.

Pero, además de la relación directa con el profesorado en el aula, cada alumno incorpora un bagaje propio que interactuará con las circunstancias y acciones que se desarrollen en clase. Y el principal contexto de influencia es, cómo no, la familia, en tanto la calidad de las relaciones familiares es crucial para determinar la competencia y la confianza con que el adolescente afronta el período de transición de la infancia a la edad adulta (Martínez, 2009). El clima familiar, constituido por el ambiente percibido e interpretado por los miembros que integran la familia, tiene una influencia significativa en el ajuste conductual y psicológico de los hijos (Musitu y García, 2004), e influye directamente en el desarrollo de otras características individuales, como determinadas habilidades sociales, la empatía, actitudes hacia la autoridad y conductas del adolescente (conducta violenta en la escuela) que contribuyen a determinar la relación con sus compañeros, el profesorado y la escuela (Moreno et al., 2009). En este sentido, un clima familiar positivo caracterizado por la cohesión, el apoyo y la confianza entre sus miembros, favorece este ajuste mientras que un clima familiar caracterizado por los problemas de comunicación entre padres e hijos adolescentes, y por la carencia de apoyo y afecto, se ha asociado con el desarrollo de problemas de comportamiento en niños y adolescentes (Moreno et al., 2009), afectando a las relaciones sociales de los adolescentes con sus iguales y a las relaciones con sus profesores como figuras de autoridad. Siguiendo a Moreno et al. (2009), cuando el clima

familiar es negativo y los padres no son modelos adecuados de autoridad informal, los adolescentes pueden transferir este tipo de actitudes a otros contextos formales, por ejemplo generalizando una imagen negativa de los adultos, tanto de los que forman su núcleo familiar como de los profesores y la escuela como autoridad formal, lo que puede traducirse en faltas de respeto o conductas de oposición al profesor.

En particular, a través de los modelos de socialización en la familia, los padres y otros agentes de socialización tienen el potencial de crear contextos óptimos dentro de los cuales tiene lugar el aprendizaje de las metas y valores a través de dos mecanismos: (a) los padres enseñan activamente a los niños acerca de sí mismos y lo que necesitan hacer para convertirse en miembros aceptados y competentes de su mundo social y como resultado, los niños adoptan conjuntos de valores, normas de comportamiento y metas que a los adultos les gustaría alcanzar (ver Grusec y Goodnow, 1994); (b) pero incluso cuando no se produce la comunicación explícita de las expectativas, los niños aprenden y adoptan muchas de estas creencias y metas a través de aprendizaje por observación (Bandura, 1986).

Entre las variables familiares estudiadas en relación al comportamiento agresivo y violento de los niños y adolescentes, hay dos que se han examinado de forma exhaustiva. Por una parte, los estilos educativos de las familias y, en particular, las dificultades en la enseñanza de normas y límites en la familia y su relación con el comportamiento disruptivo y la violencia en la escuela. En concreto, el comportamiento agresivo y violento se ha relacionado con estilos educativos parentales excesivamente permisivos o fuertemente coercitivos, o una combinación de ambos (Díaz-Aguado et al., 2010). Por otra parte, sabemos que la exposición a modelos adultos que emplean la violencia influye en el desarrollo de determinadas habilidades, actitudes y conductas en los hijos que son fundamentales para la interacción social, como la capacidad de identificar soluciones no violentas a problemas interpersonales o la capacidad empática y que contribuyen a determinar la relación con sus compañeros, el profesorado y la escuela (Moreno et al., 2009). La exposición a la violencia, además, se ha asociado con múltiples problemas psicológicos, destacando su relación con la conducta agresiva (Margolin y Gordis, 2004).

Un paso más allá de presenciar o ejercer violencia lo constituye el esquema de justificación de la violencia, que hace referencia a las creencias acerca de la aceptabilidad de las conductas agresivas (Orue y Calvete, 2012). Un niño expuesto a la violencia puede llegar a la conclusión de que la agresividad es apropiada para solucionar los conflictos con otros o para obtener lo que uno desea y, como consecuencia, comportarse agresivamente. Estudios previos han encontrado que la creencia de que la agresión es aceptable predice la conducta agresiva (Calvete, 2008; Huesmann y Guerra, 1997). Este esquema se puede

adquirir tanto a través de la propia experiencia como a través de la observación de otros, y los pocos estudios que han investigado el rol mediador de este esquema de justificación de la violencia lo han hecho en contextos concretos como la exposición a la violencia familiar (Davies y Cummings, 1994) y a la violencia a través de la televisión (Huesmann, Moise-Titus, Podolski y Eron, 2003), encontrando asociaciones entre la exposición a la violencia y la conducta agresiva tanto en un caso como en el otro.

Sin embargo, la justificación de la violencia en la familia, a través de los consejos que los adultos dan a niños y adolescentes para resolver conflictos apenas ha sido estudiada. El estudio de Convivencia Escolar (Díaz-Aguado, Martínez, et al., 2010) recoge la importancia que esta variable tiene sobre el riesgo de violencia, encontrando esta relación entre la justificación de la violencia y su uso en los adolescentes que acosan a sus compañeros (agresores). En el citado estudio de convivencia escolar un 27,3% de alumnos afirma haber escuchado con mucha frecuencia consejos de los adultos que justifican su uso, en forma de “si alguien te pega, pégale tú”. Estudios anteriores realizados por estos mismos autores con adolescentes y sus familias en la Comunidad de Madrid (Díaz-Aguado y Martínez, 2008) revelan que el consejo de “si te pegan, pega”, no ha desaparecido en nuestra sociedad, puesto que lo destacan como respuesta probable de su familia el 35,5% de los adolescentes y el 10,3% de las familias.

En relación con lo anterior, el estudio de Ohene, Ireland, McNeely y Borowsky (2006) investigaba las relaciones entre las expectativas de los padres sobre el uso de la violencia en sus hijos adolescentes, así como el uso del castigo físico como disciplina y las actitudes y participación de una muestra de jóvenes adolescentes hacia la violencia. Encontró que percibir la desaprobación de los padres del uso de la violencia puede ser un importante factor de protección contra la participación de los jóvenes en la violencia y que el uso de la violencia física como método de disciplina en la familia está asociado con ejercer la violencia o ser su víctima entre los iguales.

Parece pues, que la familia constituye un referente esencial en la configuración de la actitud, positiva o negativa, hacia la autoridad institucional (la escuela y el profesorado) que, a su vez, tiene una influencia decisiva en el comportamiento violento del adolescente (Bernstein, 1998). Así, tanto el entorno familiar como la actitud ante la autoridad parecen ser dos factores de suma relevancia en la explicación de ciertos comportamientos violentos en la adolescencia, tanto dentro como fuera del contexto escolar (Moreno et al., 2009).

Objetivos e hipótesis

El objetivo de este estudio es analizar la disrupción presente en una clase como un fenómeno complejo que puede estar asociado a múltiples influencias. En particular, se

estudiarán desde (1) variables individuales del profesorado, a (2) variables del centro directamente relacionadas con las funciones docentes del profesor, y (3) variables del alumnado directamente relacionadas con la gestión del comportamiento en el aula y con la socialización en la familia.

Las características individuales y sociodemográficas del profesorado, juegan un papel relevante en relación con los diferentes niveles de disrupción que se producen entre docentes, desde el género, pasando por los años de experiencia o el nivel de formación. Considerando este primer grupo de variables, se espera encontrar un mayor nivel de percepción de la disrupción en los hombres en comparación con las mujeres (Hipótesis 1.1). Asimismo, se espera encontrar una disminución de los niveles de disrupción al aumentar tanto la edad (Hipótesis 1.2) como el tiempo de ejercicio en el mismo centro educativo (Hipótesis 1.3).

Si bien las variables sociodemográficas individuales del profesorado predicen diversos niveles de disrupción, la diferencias entre centros asociadas a su organización interna y clima así como las dificultades que presenta el tipo de alumnado probablemente permitan explicar una mayor varianza de la disrupción. A nivel organizativo, se espera encontrar un mayor nivel de disrupción cuando el centro educativo tenga problemas de coordinación con el equipo directivo (Hipótesis 2.1). Igualmente, una baja calidad de las normas del centro para favorecer un clima de convivencia adecuadamente positivo se mostrará asociada a mayores niveles de disrupción (Hipótesis 2.2). En cuanto a las relaciones entre el profesorado y las familias, una mayor valoración y respeto de la escuela por parte de la familia constituirá un factor protector que se verá reflejado en menores niveles de disrupción en el centro educativo (Hipótesis 2.3).

Por último, aparte de las características sociodemográficas individuales del profesorado anteriormente especificadas y de los aspectos organizativos a nivel de centro, otro aspecto relevante son las características del alumnado y de su contexto familiar. Así, valorar positivamente la utilización de la violencia en el ámbito familiar constituirá un factor de riesgo y se verá asociado a mayores niveles de disrupción en el microsistema educativo (Hipótesis 3.1). Por otra parte, el que los alumnos perciban la gestión de las medidas disciplinarias de un modo coercitivo también se mostrará asociada a mayores niveles de disrupción (Hipótesis 3.2).

A nivel exploratorio, también se pretende analizar la importancia de los tres grupos de variables a la hora de explicar la disrupción, así como las posibles moderaciones entre ellas, principalmente entre las variables del ámbito familiar y las organizativas del centro.

4.2 Método

4.2.1 Participantes

La selección de la muestra de participantes se llevó a cabo por un procedimiento de muestreo de conglomerados bietápico y estratificado, proporcional al tamaño. Los estratos considerados fueron la Comunidad Autónoma (16, contando Melilla y excluyendo a una de las Comunidades que excusó su participación) y la titularidad de los centros (pública y privada), con un total de $16 \times 2 = 32$ estratos. La afijación de la muestra se realizó proporcional al tamaño de los estratos y la unidad primaria de muestreo fueron los centros educativos en los que se imparte la Educación Secundaria Obligatoria. El marco muestral debidamente estratificado por titularidad fue facilitado por cada una de las Comunidades Autónomas participantes. Ello llevó a seleccionar 187 centros de educación secundaria. En la segunda etapa fueron seleccionadas de forma aleatoria simple las aulas de cada uno de los centros seleccionados (una por cada curso, de 1º a 4º de la ESO). Las tasas de participación fueron muy altas, siendo la tasa global del 94,65%, con un 93,85% en los centros públicos y 95,93% en los privados.

Respecto al profesorado, el número de cuestionarios debidamente cumplimentados fue de 4090. No obstante, tras realizar la construcción de los indicadores, para 35 de los 4090 casos (0,9%) no se pudo obtener el indicador Disrupción percibida por el profesorado, que es el eje de todo este trabajo y la principal variable dependiente analizada. Atendiendo a Tabachnik y Fidell (2007), si tenemos una fracción pequeña (5% o menor) de datos perdidos al azar, no supone un problema, por lo que estos casos fueron eliminados, quedando un total de 4055 cuestionarios válidos.

Del total de respondientes válidos, el 56,8% fueron mujeres y el 43,2% varones. De ellos, el 31,1% imparten docencia en centros de titularidad privada y el 68,9% en centros públicos. De estos últimos, el 35,1% son interinos y el 64,9% funcionarios. La distribución por edades de los respondientes se presenta en el apartado Resultados.

Respecto al alumnado, el número total de estudiantes una vez eliminados los cuestionarios mal cumplimentados fue de $N = 16033$. Al igual que en el caso de los profesores, la variable central del estudio es la Disrupción percibida por el alumnado, y se encontró que para 16 de los alumnos respondientes (0,1%) no se podía calcular dicho indicador. En tanto estos casos estarían necesariamente excluidos de la comparación, y con la misma justificación que en el caso del profesorado, se decidió eliminarlos del conjunto de datos a analizar. El conjunto de datos final comprende, por tanto, 16017 casos.

Del conjunto de alumnos y alumnas respondientes, el 49,9% fueron mujeres y la distribución por cursos estuvo muy equilibrada (26,1%, 25,1%, 25,0% y 23,8%) para los cursos de 1º a 4º de ESO.

4.2.2 Procedimiento

El proceso de recogida de datos se inició con una selección de los centros participantes en el estudio por parte del equipo investigador, según el procedimiento de muestreo descrito anteriormente. La propuesta de participación a los centros se hizo desde la Unidad de Psicología Preventiva de la UCM. Tras contactar con los centros seleccionados, cada centro educativo comunicaba si aceptaba o rehusaba participar en el estudio. En caso de que el centro educativo rehusase se sustituía por el centro correspondiente de la primera (y si era necesario, de la segunda) muestra suplente de una lista previamente elaborada. Una vez aceptada la participación en el estudio, un coordinador de cada centro, a través de una dirección Web, generaba un documento con las claves de acceso a los cuestionarios correspondientes a su centro para los distintos colectivos. Los cuestionarios fueron respondidos a través de una aplicación informática realizada en lenguaje de programación Web PHP 5.0 junto con una base de datos MySQL elaborada por la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid.

Respecto a la cumplimentación de las encuestas por cada colectivo, cada alumno o alumna realizó dicho cuestionario en el aula de informática del centro, mientras que el profesorado realizó el cuestionario tanto en las instalaciones del centro como en ordenadores externos al centro.

4.2.3 Medidas

Las medidas obtenidas proceden de dos cuestionarios elaborados por la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid, y que fueron cedidos para este trabajo. Tanto el cuestionario para el profesorado como el del alumnado constaban de 15 secciones que exploraban las percepciones de ambos colectivos ante diferentes aspectos de la convivencia y las relaciones en cada centro educativo.

Dada la naturaleza multinivel de este estudio, los indicadores seleccionados se presentan en dos conjuntos, según procedan de los profesores (nivel 1 o nivel individual) o de los alumnos (nivel 2 o de centro). El análisis detallado de la construcción de los indicadores y sus propiedades psicométricas puede consultarse en el ANEXO I.

4.2.3.1 Indicadores procedentes de la encuesta al profesorado

La variable dependiente fue la *Disrupción percibida por el profesorado* ($M = 2,05$; $DT = 1,47$; $\alpha = ,86$), un indicador que incluye ocho conductas del alumnado relacionadas con la disrupción, el desinterés y la desafección hacia el profesor en clase, llegando incluso a la falta de respeto (Los estudiantes me ignoran durante las clases, Llegan tarde a clase sin justificación, Los estudiantes me rechazan, Me desprecian, Me contestan mal, Me faltan al respeto, Molestan y me impiden dar clase, Se enfrentan conmigo)

Respecto a las variables demográficas y relacionadas con las tareas docentes, se usaron los siguientes indicadores:

Género. La variable género se dicotomizó asignando valor 0 a las mujeres (que sirvió como grupo de referencia en la ecuación de regresión) y el valor 1 a los hombres.

Diversificación. Esta variable indica si el profesor imparte clases en grupos de diversificación curricular del centro o no. Sus valores se dicotomizaron asignando el valor 1 a aquellos que daban clase en dichos grupos y el valor 0 aquellos que no.

Cursos de formación. Esta variable indica que el profesor ha realizado cursos de formación sobre convivencia (cursos de prevención de conductas de riesgo, tolerancia, prevención de la violencia, cooperación entre estudiantes, etc.). La variable se dicotomizó asignando un valor de 1 cuando el profesor había realizado alguno de los cursos anteriormente indicados y el valor 0 cuando no había realizado ninguno.

Edad. Esta variable estaba dividida en seis niveles (25 años o menos, de 26 a 30 años, de 31 a 40 años, de 41 a 50 años, de 51 a 60 años y más de 60). Cada uno de estos niveles se analizaron por separado en el modelo de regresión. Para ello, y tomando como referencia el grupo de edad menor, se crearon cinco variables con cada uno de los niveles de más edad y se dicotomizaron asignando el valor 1 en el caso de que tuviesen el nivel de edad señalado o el valor 0 en el caso de que no (variables *dummy*).

Años de antigüedad en el centro. Esta variable estaba dividida en seis niveles (un año o menos, de 2 a 3 años, de 4 a 5 años, de 6 a 10 años, de 10 a 20 años y más de 20 años). Al igual que las variables anteriores para poder analizarla en el modelo de regresión se crearon cinco variables dicotómicas para cada nivel, asignando el número 1 cuando el profesor tenía el valor de años de antigüedad del nivel considerado, y el número 0 cuando no, usando como referencia el grupo con un año o menos de experiencia.

Respecto a las variables que miden aspectos del funcionamiento del centro, se eligieron tres indicadores que se detallan a continuación.

Valoración y respeto de las familias al profesorado. Este indicador, compuesto por tres ítems (Siento que las familias me respetan, Siento que las familias valoran mi trabajo, He sufrido un trato ofensivo o insultante por parte de alguna familia [R]) alude a una de las quejas cada vez más frecuentes entre el profesorado, como es la falta de respeto y valoración que reciben por parte de la familia ($M = 7,15$; $DT = 1,57$; $\alpha = ,79$). Los profesores debían responder en una escala de cuatro puntos (Nada, Poco, Bastante, Mucho) y, para el tercer ítem, indicar la frecuencia (Nunca, A veces, A menudo, Muchas veces).

Calidad y cumplimiento de las normas. A través de siete ítems, este indicador evalúa el grado de justicia y utilidad de las normas de convivencia y sanciones, así como su cumplimiento ($M = 5,84$; $DT = 1,5$; $\alpha = ,82$). Los profesores debían indicar su grado de acuerdo en una escala de 4 puntos (de Nada de acuerdo a Muy de acuerdo) ante los ítems presentados (Las normas son justas, Los profesores y las profesoras cumplen las normas, Los estudiantes cumplen las normas, Ante los conflictos los estudiantes tratan de resolverlo sin pegar ni insultar a nadie, Se escucha la opinión del profesorado para cambiar las normas, Las sanciones por incumplir las normas son justas, Las sanciones sirven para mejorar el comportamiento castigado).

Problemas con el equipo directivo. Mide las dificultades relacionadas con las actuaciones y competencias del equipo directivo ($M = 3,07$; $DT = 2,24$; $\alpha = ,90$). Los profesores tenían que evaluar “En este centro, ¿en que grado la convivencia se ve perjudicada por lo que se indica a continuación?” aplicado a cuatro ítems (La falta de coordinación regular entre los profesionales que trabajan en el centro, La falta de un proyecto de centro que logre implicar a la mayoría, La dificultad del Equipo Directivo para liderar la mejora de la convivencia, La falta de implicación del Equipo Directivo). La respuesta a cada ítem venía en una escala de cuatro puntos (Nada, Poco, Bastante, Mucho).

4.2.3.2 Indicadores procedentes de la encuesta al alumnado

Respecto a las variables procedentes del alumnado, se eligieron los siguientes dos indicadores.

Consejos de los adultos sobre el uso de la violencia. Recoge a través de tres ítems (Si alguien te pega, pégale tú, Si alguien te insulta, pégale si es necesario, Si alguien te insulta, insulta tú también) algunos consejos más frecuentes de lo deseable ($M = 2,92$; $DT = 0,59$; $\alpha = ,91$). La pregunta planteada fue “¿Has oído a los adultos transmitir alguna de las recomendaciones siguientes como forma de resolver los conflictos?”, y debía responderse indicando la frecuencia (Nunca, A veces, A menudo, Muchas veces).

Conductas coercitivas del profesorado hacia el alumnado. Este indicador contiene seis ítems (Contesta mal a algunos estudiantes, Impide participar a algunos estudiantes, Echa de clase [a algunos estudiantes], Manda a jefatura de estudios [a algunos estudiantes], Grita, Intimida con amenazas sobre las calificaciones) que reflejan un trato coercitivo a los estudiantes por parte del profesor ($M = 1,07$; $DT = 0,32$; $\alpha = ,80$). Los alumnos respondieron indicando la frecuencia en una escala de cuatro niveles (Nunca o casi nunca, En algunas clases, En la mayoría de las clases, En todas las clases).

4.3 Análisis de datos

El presente estudio parte de una estructura de datos multinivel donde la información procedente de profesores y alumnado está anidada dentro de cada centro educativo. La consecuencia práctica de este hecho es que la variabilidad existente en una medida (por ejemplo, la disrupción percibida por los profesores) estará asociada en parte a cuestiones individuales (su experiencia, vivencias, recursos, etc.), pero también se relacionará con características del centro donde realiza su labor y será, por tanto, compartida con los demás profesores de ese mismo centro. Obviar este hecho tiene consecuencias no deseables, como por ejemplo el sesgo resultante de la violación del supuesto de independencia de las puntuaciones de los profesores de un mismo centro educativo (Hox, 2010; Raudenbush y Bryk, 2002), o la pérdida de información derivada de no atender a los diferentes niveles (Finch, Bolin y Kelley, 2014)

El análisis multinivel es la manera adecuada de tratar con este tipo de estructura de datos. Para ello es imprescindible definir apropiadamente los niveles bajo estudio y sus propiedades, lo que en nuestro caso nos lleva a elegir una estrategia de dos niveles. En tanto el foco del estudio está en la percepción de los profesores, éstos representarán el nivel 1, o individual. El nivel 2 estará constituido por la información relativa a cada centro, de forma que la información procedente del alumnado tendrá que ser agregada a nivel de centro para poder utilizarse. El proceso de agregado consiste en obtener un estadístico resumen (habitualmente la media) de todas las puntuaciones pertenecientes a cada unidad de agregación. En nuestro caso, dado que las unidades de agregado son los centros, las puntuaciones de todos los alumnos de un mismo centro serán promediadas para cada variable incluida en el estudio, obteniendo así un único valor para cada variable y centro.

El análisis multinivel se llevó a cabo con el programa HLM (versión 7; Raudenbush, Bryk, Cheong, Congdon y Toit, 2011) y se realizó en cuatro fases. En la primera se obtuvo el modelo no condicionado, que permite dividir la varianza observada en la variable dependiente en dos partes: inter e intra centro. En otras palabras, este modelo permite estimar la parte de la varianza de la VD que es explicable a nivel individual, y la parte

explicable a nivel de centro. El porcentaje de variación a nivel de centro viene dado por el coeficiente de correlación intraclase (CCI), que informa de la necesidad (o no) de utilizar una estrategia multinivel. En la segunda fase se incluyeron como predictores únicamente algunas variables sociodemográficas (género, edad) y relativas a la formación o experiencia docente (formación, diversificación, años de permanencia en el centro), todas ellas de nivel 1 o individual. En la tercera fase se incluyeron conjuntamente variables sobre el funcionamiento del centro aportadas por el profesorado (de nivel 1; calidad de las normas, problemas con el equipo directivo y valoración de las familias) por un lado, y otras aportadas por los alumnos (de nivel 2, agregadas; consejos sobre el uso de la violencia y percepción de conductas coercitivas del profesorado). Por último, en la cuarta fase se incluyen todos los predictores de las fases 2 y 3, para estudiar su relación conjunta en el modelo.

Las medidas de tipo sociodemográfico se mantuvieron en su escala original (o fueron recodificadas como variables *dummy*, como se indicó previamente). Todas las demás medidas se centraron respecto a la media global, lo que favorece su interpretación (Raudenbush y Bryk, 2002) manteniendo a la vez su posición relativa respecto al total de la muestra. Respecto al cumplimiento de los supuestos del modelo, y por razones de claridad, pueden consultarse en el ANEXO II.

4.4 Resultados

4.4.1 Análisis descriptivo

El total de la muestra de 4055 profesores estaba constituida por un 56,8% de mujeres, y la distribución por edades puede verse en la Tabla 4.1. Respecto a la antigüedad en el centro, la Tabla 4.2 muestra que en torno al 70% del profesorado lleva más de 5 años en el mismo centro.

Tabla 4.1

Distribución por edades del profesorado

Edad	Porcentaje	Porc. acumulado
25 años o menos	1,1	1,1
De 26-30 años	11,3	12,4
31-40 años	34,7	47,2
41-50 años	30,6	77,7

51-60 años	19,8	97,6
Más de 60 años	2,4	100,0
Total	100,0	

Tabla 4.2

Antigüedad del profesorado en el centro

Edad	Porcentaje	Porc. acumulado
Un año o menos	10,5	10,5
2-3 años	10,8	21,3
4-5 años	9,0	30,3
6-10 años	19,4	49,7
11-20 años	24,4	74,1
Más de 20 años	25,9	100,0
Total	100,0	

El resultado de los análisis descriptivos y las correlaciones para los indicadores de centro de nivel 1 se muestran en la Tabla 4.3. Teniendo en cuenta que los valores para cada indicador se han transformado a una escala de 0 a 10 para facilitar su interpretación, vemos que la variable dependiente disrupción percibida tiene un valor que podría considerarse bajo ($M = 2,05$) de no ser por las implicaciones negativas de este tipo de conductas. El valor medio más alto lo tiene la percepción por los profesores de la valoración y respeto que reciben de las familias ($M = 7,15$). La calidad de las normas de convivencia roza el 6 ($M = 5,84$), indicando que la justicia y cumplimiento de las normas no se percibe como muy presente en los centros. Por último, los problemas con el equipo directivo ($M = 3,05$) muestran una incidencia baja-media, mayor de lo que sería deseable.

Tabla 4.3

Análisis descriptivos y correlaciones para los indicadores de centro de nivel 1

(N = 4055)	M	DT	α	Rango
1. Disrupción percibida por profesores	2,05	1,47	,86	0 – 10
2. Valoración y respeto de las familias	7,15	1,57	,79	0 – 10
3. Problemas con el equipo directivo	3,07	2,24	,90	0 – 10
4. Calidad de las normas de conviv.	5,84	1,50	,82	0 – 10
Correlaciones	1	2	3	4
2	-,46	1		
3	,23	-,26	1	
4	-,37	,37	-,48	1

Nota. Todas las correlaciones son significativas con $p < ,001$.

Respecto a los indicadores de nivel 2, los datos agregados para los 187 centros muestran una incidencia relativamente alta de los consejos adultos sobre el uso de la violencia ($M = 2,92$), mientras que las conductas coercitivas del profesor hacia los alumnos se mantienen en un rango pequeño aunque claramente presentes ($M = 1,07$).

Tabla 4.4

Análisis descriptivos y correlaciones para los indicadores del alumnado de nivel 2

Indicadores (N = 187)	M	DT	α	Rango
1. Disrupción percibida por profesores	2,92	0,59	,91	0,79 – 5,07
2. Calidad de las normas de conviv.	1,07	0,32	,80	0,40 – 2,42
Correlaciones	1	2		
2	,44	1		

Nota. La correlación tiene un valor $p < ,001$.

4.4.2 Análisis multinivel

4.4.2.1 Modelo nulo

El primer paso en el análisis multinivel consistió en la obtención del modelo nulo o no condicionado, que ofrece una partición de la varianza de la VD según los niveles de análisis planteados. Las ecuaciones que describen el modelo son:

Modelo Nivel 1

$$\text{DISRUP}_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij}$$

Modelo Nivel 2

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}$$

Los resultados (ver Tabla 4.5) indican que el 11% (coeficiente de correlación intraclase, o CCI = ,11) de la variación total en disrupción percibida por el profesorado se localiza entre centros ($\tau = 0,237$), mientras que el 89% restante es variabilidad intracentros ($\sigma^2 = 1,919$).

Tabla 4.5

Resultados del modelo no condicionado, parte aleatoria

Parámetros	Estimadores de los parámetros		
	Estimador	χ^2	p
Varianza intercentros, τ	0,237	680,43	< ,001
Varianza intracentro, σ^2	1,919		

Este resultado confirma la necesidad de un análisis multinivel en tanto existe dependencia de las observaciones: las medidas de la percepción de la disrupción por parte de los profesores de un mismo centro están relacionadas, y no cumplen por tanto el supuesto de independencia. Además de permitir esta partición de la varianza, los resultados del modelo nulo servirán como referencia para las comparaciones con el resto de modelos.

4.4.2.2 Variables demográficas y laborales del profesorado

El primer modelo incluye variables de control de tipo demográfico (género y edad) y variables individuales del ámbito de la profesión (años en el centro, dar clases a grupos de diversificación, y haber recibido cursos de formación) que puedan estar relacionadas con la disrupción percibida por el profesorado. Las ecuaciones del modelo son:

Modelo Nivel 1

$$\begin{aligned} \text{DISRUP}_{ij} = & \beta_{0j} + \beta_{1j} * (\text{GENERO}_{ij}) + \beta_{2j} * (\text{DIVERSIF}_{ij}) + \beta_{3j} * (\text{CURSOSFORM}_{ij}) \\ & + \beta_{4j} * (\text{ANOS1}_{ij}) + \beta_{5j} * (\text{ANOS2}_{ij}) + \beta_{6j} * (\text{ANOS3}_{ij}) + \beta_{7j} * (\text{ANOS4}_{ij}) + \beta_{8j} * (\text{ANOS5}_{ij}) \\ & + \beta_{9j} * (\text{ACENT1}_{ij}) + \beta_{10j} * (\text{ACENT2}_{ij}) + \beta_{11j} * (\text{ACENT3}_{ij}) + \beta_{12j} * (\text{ACENT4}_{ij}) + \beta_{13j} * (\text{ACENT5}_{ij}) \\ & + r_{ij} \end{aligned}$$

Modelo Nivel 2

$$\begin{aligned} \beta_{0j} &= \gamma_{00} + u_{0j} \\ \beta_{kj} &= \gamma_{k0}, k = 1, 2, \dots, 13 \end{aligned}$$

Los resultados muestran coeficientes significativos para varios predictores que, en conjunto, disminuyen la varianza intra centros un 1,7% ($\sigma^2 = 1,89$) comparado con el modelo nulo (ver Tabla 4.6). Respecto al género se observa que, comparados con las mujeres, los hombres perciben un mayor nivel de disrupción ($\gamma = ,11$; ET = ,05; $p = ,03$). También se relaciona con la disrupción el hecho de dar clase en grupos de diversificación, lo que incrementa la disrupción percibida ($\gamma = ,12$; ET = ,06; $p = ,05$), pero no ocurre lo mismo con la asistencia a cursos de formación ($\gamma = ,15$; ET = ,11; $p = ,18$). En cuanto a la edad, y tomando como referencia el grupo de 25 años o menos, encontramos diferencias significativas en el nivel de disrupción percibida con los grupos de edades entre 26 y 30 años ($\gamma = ,35$; ET = ,16; $p = ,02$), 31 a 40 ($\gamma = ,34$; ET = ,15; $p = ,02$) y, marginalmente, el de 41 a 50 años ($\gamma = ,30$; ET = ,16; $p = ,06$), que mostraron niveles de disrupción percibida superiores al grupo de referencia. No se encontraron diferencias con los grupos de edades superiores (de 51 años en adelante; todos los $p > ,5$). Para el tiempo en el centro se utilizó como referencia el grupo con permanencia igual o inferior a un año, que no mostró diferencias en la disrupción percibida con el grupo contiguo, de 2 a 3 años ($\gamma = ,06$; ET = ,08; $p = ,42$). Todos los demás grupos mostraron diferencias significativas con el de referencia, indicando en todos los casos un nivel de disrupción percibida menor: 4 a 5 años ($\gamma = -,23$; ET = ,08; $p < ,01$), 6 a 10 ($\gamma = -,29$; ET = ,07; $p < ,001$), 10 a 20 ($\gamma = -,39$; ET = ,09; $p < ,001$) y más de 20 años ($\gamma = -,22$; ET = ,11; $p = ,04$). Se comprobó para todas las variables mencionadas si tenían un componente de variabilidad aleatorio respecto al nivel 2, sin que ninguno de ellos fuera significativo (todos los $p > ,05$).

Análisis multinivel para la variable dependiente *Disrupción percibida por el profesorado*

Predictores	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3	
	γ	SE	γ	SE	γ	SE
EFFECTOS FIJOS						
Constante	1,68***	,16	2,00***	,03	1,87***	,14
Variables controladas						
Género [hombres]	,11*	,05			,05	,04
Diversificación [Sí]	,12 [†]	,06			,05	,06
Cursos Formación [Sí]	,15	,11			,19 [†]	,10
Edad [26 a 30]	,35*	,16			,25 [†]	,14
Edad [31 a 40]	,34*	,15			,18	,12
Edad [41 a 50]	,30 [†]	,16			,09	,13
Edad [51 a 60]	,05	,16			-,12	,13
Edad [mayor de 60]	,02	,20			,05	,17
Años en el centro [2 a 3]	,06	,08			,00	,07
Años en el centro [4 a 5]	-,23**	,08			-,27***	,07
Años en el centro [6 a 10]	-,30***	,07			-,35***	,06
Años en el centro [10 a 20]	-,39***	,09			-,36***	,07
Años en el centro [más de 20]	-,22*	,11			-,24**	,08
Nivel individual						

Valoración y respeto de las familias	-,32***	,02	-,33***	,02
Problemas con el equipo directivo	,03**	,01	,03**	,01
Calidad de las normas de convivencia	-,18***	,02	-,17***	,02
Nivel de centro				
Consejos Adultos Violencia	,17**	,06	,11 [†]	,06
Percepción coerción profesor-alumno	,11 [†]	,07	,12 [†]	,06
Interacciones entre niveles				
Val resp fam X Cons Adultos Viol	,01	,03	,03	,03
Val resp fam X Percep coerc prof-alum	-,13**	,03	-,14***	,04
Prob eq dir X Cons Adultos Viol	-,05*	,02	-,05*	,02
Prob eq dir X Percep coerc prof-alum	-,04	,03	-,04	,03
Cal normas X Cons Adultos Viol	-,08*	,03	-,08*	,04
Cal normas X Percep coerc prof-alum	,00	,04	,00	,04
EFFECTOS ALEATORIOS	Varianza	$\chi^2(186)$	Varianza	$\chi^2(181)$
Constante	0,209***	610,60	0,066***	306,81
Valoración y respeto de las familias			0,012*	219,22
Problemas con el equipo directivo			0,003	191,41
Calidad de las normas de convivencia			0,012*	214,33
σ^2	1,886		1,447	1,399

Nota. Los símbolos representan probabilidades dentro de los rangos: ,1 > [†] > ,05 > * > ,01 > ** > ,001 > ***. Las variables con codificación *dummy* (Edad y Años en el centro) han de ser comparadas con Edad = 25 años o menos y con Años en el centro = un año o menos, respectivamente.

4.4.2.3 Variables de nivel 1 e interacciones con variables de nivel 2

El modelo 2 atiende simultáneamente a indicadores de nivel 1 (Valoración y respeto de las familias, Problemas con el equipo directivo y Calidad de las normas de convivencia) y a indicadores de nivel 2 procedentes del alumnado (Consejos de los adultos sobre el uso de la violencia y Percepción de acciones coercitivas del profesor hacia el alumnado; la especificación del modelo puede verse más abajo). Respecto al modelo nulo, el modelo 2 reduce la varianza intra centro en un 24,6% ($\sigma^2 = 1,45$) y la varianza inter centro en un 72% ($\tau = 0,07$).

Modelo Nivel 1

$$\text{DISRUP}_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j} * (\text{VALRESFAM}_{ij}) + \beta_{2j} * (\text{PROBLEQD}_{ij}) + \beta_{3j} * (\text{CALNORM}_{ij}) + r_{ij}$$

Modelo Nivel 2

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01} * (\text{CONSADVI}_j) + \gamma_{02} * (\text{PCOERCPA}_j) + u_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + \gamma_{11} * (\text{CONSADVI}_j) + \gamma_{12} * (\text{PCOERCPA}_j) + u_{1j}$$

$$\beta_{2j} = \gamma_{20} + \gamma_{21} * (\text{CONSADVI}_j) + \gamma_{22} * (\text{PCOERCPA}_j) + u_{2j}$$

$$\beta_{3j} = \gamma_{30} + \gamma_{31} * (\text{CONSADVI}_j) + \gamma_{32} * (\text{PCOERCPA}_j) + u_{3j}$$

En la Tabla 4.6 se observa que los tres predictores de nivel 1 muestran una relación significativa con la Disrupción percibida por el profesorado. La valoración y respeto por la familia muestra una relación negativa ($\gamma = -,32$; ET = ,02; $p < ,001$), luego cuando el profesorado percibe un mayor respeto y reconocimiento por parte de las familias encontramos una percepción menor de la disrupción. Algo similar ocurre con la Calidad de las normas de convivencia ($\gamma = -,18$; ET = ,02; $p < ,001$); cuanto más justas y respetadas son las normas encontramos una menor disrupción percibida por parte de los profesores y profesoras. Los problemas con el equipo directivo y la organización muestran, como era de esperar, una relación positiva ($\gamma = ,03$; ET = ,01; $p = ,01$), donde los problemas de dirección y coordinación se relacionan directamente con los problemas percibidos de disrupción.

Respecto al nivel de centro, sólo los Consejos de los adultos sobre la violencia muestra una relación clara y positiva con la disrupción percibida ($\gamma = ,17$; ET = ,06; $p < ,001$), lo que apunta a un aumento de la disrupción percibida por los profesores cuanto mayor es el número de consejos de este tipo que reciben los estudiantes. La Percepción de conductas coercitivas por parte del profesorado muestra una pendiente también positiva, pero que no alcanza la significación ($\gamma = ,11$; ET = ,07; $p = ,099$).

Más interesante es el estudio de las moderaciones que estos dos indicadores procedentes de los alumnos ejercen sobre los predictores del profesorado. Aplicados a los tres predictores de nivel 1, los resultados muestran interacciones significativas en tres ocasiones. Así, el indicador Consejos de adultos sobre el uso de la violencia muestra un

efecto moderador en dos de los tres predictores de nivel 1. Con respecto al indicador Problemas con el equipo directivo, ($\gamma = -.06$; $ET = .02$; $p = .011$) los resultados muestran (ver Figura 4.1) que, si bien existe en general una relación directa con la disrupción (a mayores problemas de dirección y gestión, mayor disrupción percibida), esta relación llega a desaparecer cuando los alumnos reciben una gran cantidad de consejos que apoyan el uso de la violencia, manteniendo niveles altos de disrupción con independencia de la existencia o no de problemas con el equipo directivo. Por el contrario, cuando el alumnado recibe pocas justificaciones externas del uso de la violencia, el nivel de disrupción es claramente inferior y dependiente de los problemas con el equipo directivo, y se mantiene inferior al grupo anterior incluso con niveles altos de problemas de dirección.

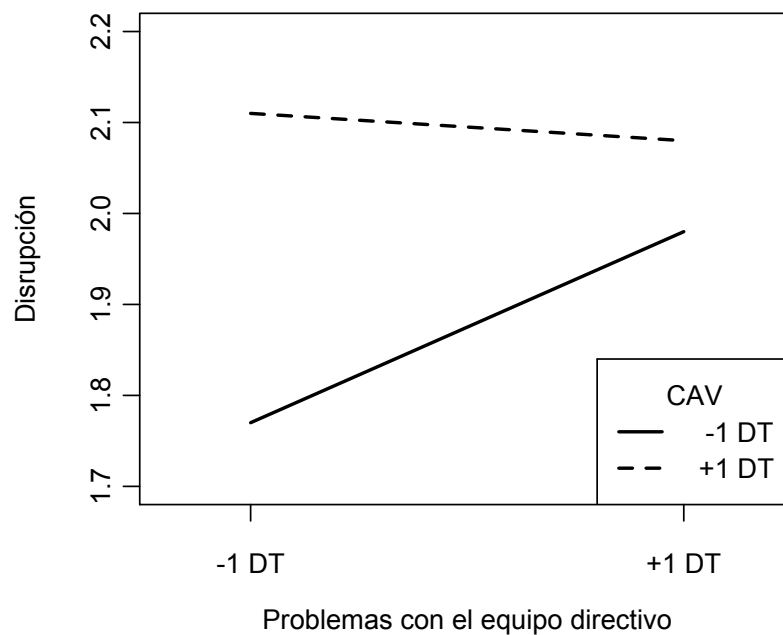


Figura 4.1. Efecto moderador de los Consejos de los adultos sobre el uso de la violencia (CAV) en la relación entre la disrupción percibida y los problemas de dirección y gestión del centro. Las líneas de regresión representadas corresponden a valores de -1DT y +1DT de la variable CAV.

Respecto a la Calidad de las normas de convivencia, también muestra un efecto moderador significativo por parte de los Consejos de los adultos sobre la violencia ($\gamma = -.08$; $ET = .03$; $p = .029$). En la Figura 4.2 se observa la relación inversa entre la Disrupción percibida por el profesorado y la Calidad de las normas de convivencia. La recta de regresión correspondiente al grupo que recibe niveles altos de consejos avalando el uso de la violencia se sitúa por encima de y con una mayor pendiente negativa que el grupo que recibe niveles bajos de consejos sobre la violencia. En tanto los papeles de variable moderadora y moderada son estadísticamente intercambiables, y no existe un motivo para establecer una dirección de causalidad, podemos invertir los papeles anteriores, y observar

cómo unas normas justas y respetadas minimizan (o maximizan, en su ausencia) el efecto nocivo que tienen los consejos sobre el uso de la violencia en la disrupción.

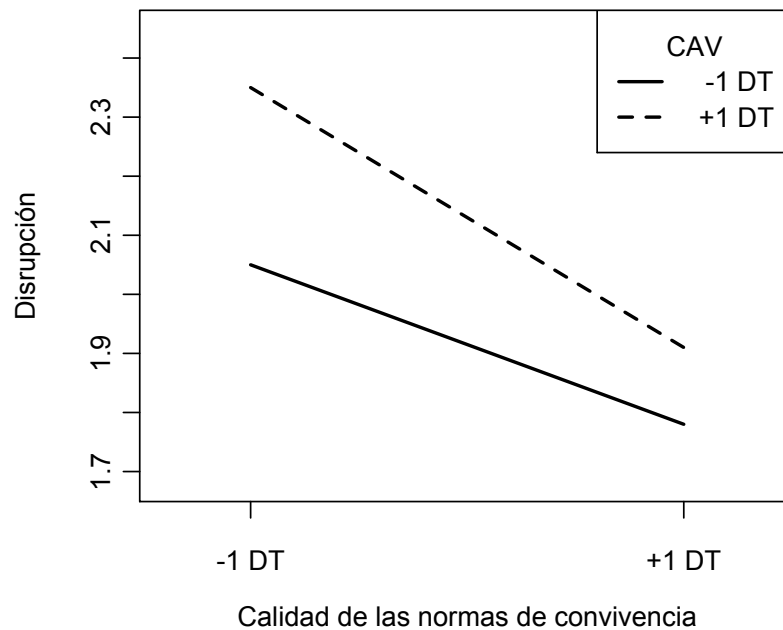


Figura 4.2. Efecto moderador de los Consejos de los adultos sobre el uso de la violencia (CAV) en la relación entre la disrupción percibida y la Calidad de las normas de convivencia. Las líneas de regresión representadas corresponden a valores de -1DT y +1DT de la variable CAV.

En el caso de la Valoración y respeto de las familias, muestra un efecto de moderación significativo por la Percepción de conductas coercitivas del profesorado ($\gamma = -.13$; $ET = .03$; $p < .001$). La Figura 4.3 muestra el efecto moderador que las conductas coercitivas que los alumnos perciben por parte de los profesores tienen en la relación entre la disrupción percibida y la valoración y respeto que los profesores reciben de las familias. Se observa que, aunque la relación entre la valoración de las familias y la disrupción percibida es en general negativa, la pendiente es mayor cuanto mayor conductas coercitivas perciben los alumnos con respecto a los profesores. Si intercambiamos los papeles de variable moderadora y moderada vemos que una alta valoración y respeto por parte de las familias puede llegar a “neutralizar” los efectos de las conductas coercitivas del profesorado, mostrando niveles de disrupción bajos e independientes de estas conductas coercitivas. Cuando la valoración de las familias es baja, por el contrario, el nivel de disrupción percibida será alto pero, además, se verá incrementado conforme aumenten las conductas coercitivas de los profesores.

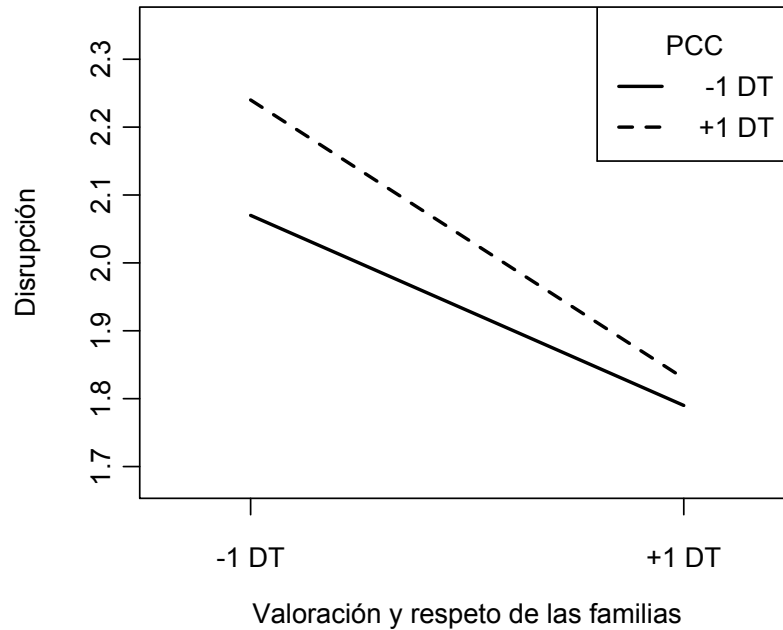


Figura 4.3. Efecto moderador de la Percepción de conductas coercitivas (PCC) de los profesores en la relación entre la disrupción percibida y la Valoración y respeto de las familias. Las líneas de regresión representadas corresponden a valores de -1DT y +1DT de la variable PCC.

Por último, el análisis multinivel nos permite explorar los efectos aleatorios (ver Tabla 4.6), donde vemos cómo algunas pendientes presentan un componente de varianza aleatorio que resultan significativas, tanto para la Valoración y respeto de las familias ($\tau = 0,012$; $p = ,027$) como para la Calidad de las normas ($\tau = 0,012$; $p = ,045$). Ello informa de que, después de la aplicación del modelo, aún existen variaciones en las pendientes de esas variables que dependen de las variaciones existentes entre los centros.

4.4.2.4 Modelo completo

El modelo 3 busca evaluar los predictores de nivel 1 y sus moderadores de nivel 2 (modelo 2) una vez controladas las variables personales y laborales del modelo 1 (ver ecuaciones más adelante).

Respecto a las variables controladas, y comparando los resultados con los del modelo 1, todas ellas fueron excluidas del modelo menos los Años en el centro (ver Tabla 4.6). Un análisis adicional mostró que las variables Género, Diversificación, Cursos de formación y Edad fueron excluidas del modelo al incluir por separado el predictor Valoración y respeto de las familias, y se mantenían al introducir los otros indicadores del profesorado (Problemas con el equipo directivo y Calidad de las normas). Respecto a los Años en el centro, los resultados se mantienen equivalentes a los del modelo 1, aunque mostrando más separación entre el profesorado con menor experiencia (hasta tres años, que percibe

una mayor disrupción) y el de mayor tiempo en el centro (de cuatro años en adelante, que perciben una menor disrupción).

Modelo Nivel 1

$$\begin{aligned} \text{DISRUP}_{ij} = & \beta_{0j} + \beta_{1j} * (\text{GENERO}_{ij}) + \beta_{2j} * (\text{DIVERSIF}_{ij}) + \beta_{3j} * (\text{CURSOSFORM}_{ij}) \\ & + \beta_{4j} * (\text{ANOS1}_{ij}) + \beta_{5j} * (\text{ANOS2}_{ij}) + \beta_{6j} * (\text{ANOS3}_{ij}) + \beta_{7j} * (\text{ANOS4}_{ij}) + \beta_{8j} * (\text{ANOS5}_{ij}) \\ & + \beta_{9j} * (\text{ACENT1}_{ij}) + \beta_{10j} * (\text{ACENT2}_{ij}) + \beta_{11j} * (\text{ACENT3}_{ij}) + \beta_{12j} * (\text{ACENT4}_{ij}) + \beta_{13j} * (\text{ACENT5}_{ij}) \\ & + \beta_{14j} * (\text{VARESFAM}_{ij}) + \beta_{15j} * (\text{PROBLEQD}_{ij}) + \beta_{16j} * (\text{CALNORM}_{ij}) + r_{ij} \end{aligned}$$

Modelo Nivel 2

$$\begin{aligned} \beta_{0j} &= \gamma_{00} + \gamma_{01} * (\text{CONSADVI}_j) + \gamma_{02} * (\text{NPCOERPA}_j) + u_{0j} \\ \beta_{kj} &= \gamma_{k0}, k = 1, 2, \dots, 13 \\ \beta_{14j} &= \gamma_{140} + \gamma_{41} * (\text{CONSADVI}_j) + \gamma_{42} * (\text{NPCOERPA}_j) + u_{4j} \\ \beta_{15j} &= \gamma_{150} + \gamma_{51} * (\text{CONSADVI}_j) + \gamma_{52} * (\text{NPCOERPA}_j) + u_{5j} \\ \beta_{16j} &= \gamma_{160} + \gamma_{61} * (\text{CONSADVI}_j) + \gamma_{62} * (\text{NPCOERPA}_j) + u_{6j} \end{aligned}$$

Los predictores de nivel 1, por su parte, mantienen prácticamente idéntica su participación en la ecuación (véase Tabla 4.6) respecto al modelo 2. Respecto a las variables de nivel 2, la Percepción de acciones coercitivas por el profesorado se mantiene en una significación marginal, mientras que la variable Consejos adultos sobre la violencia deja de ser significativa ($\gamma = ,11$; $ET = ,06$; $p = ,064$).

Las interacciones entre niveles se mantienen en valores indistinguibles de los obtenidos en el modelo 2, así como la interpretación del papel moderador de las variables consideradas. También permanecen en niveles similares los efectos aleatorios (ver Tabla 4.6), donde los mismos predictores que en el modelo 2 muestran pendientes con un componente de varianza aleatorio significativo (Valoración y respeto de las familias, $\tau = 0,016$; $p = ,002$; Calidad de las normas, $\tau = 0,012$; $p = ,046$). Al igual que anteriormente, tras la aplicación del modelo sigue habiendo variaciones en las pendientes de esas variables que dependen de las variaciones inter centros.

4.5 Discusión

El objetivo de esta investigación fue analizar el papel que tienen diferentes tipos de variables en la disrupción, estudiando las relaciones desde una triple perspectiva: (a) las características demográficas y laborales del profesorado; (b) las circunstancias particulares del centro (a tres niveles: gestión, normas y sanciones, y relaciones con la familia) directamente relacionadas con las tareas del profesorado; y (3) las características del alumnado en cuanto a la relación con el profesor y el tipo de socialización de la familia. Para tratar con la estructura a múltiples niveles de los datos hemos utilizado un modelo multinivel, que ha permitido integrar información del profesorado y del alumnado, a la vez que añade al estudio de los descriptores de diferentes niveles el efecto de las interacciones entre ellos,

como una forma de completar nuestro conocimiento de estas relaciones. A continuación se contrastan los resultados obtenidos y sus implicaciones, siguiendo las hipótesis planteadas.

Características sociodemográficas y laborales del profesorado

El análisis de las características sociodemográficas del profesorado mostró como predictores significativos todas las variables menos el haber recibido cursos de formación. En particular, se encontró que los hombres percibían mayores niveles de disrupción en comparación que las mujeres, un resultado que confirma nuestra Hipótesis 1.1 y es coincidente con otros estudios previos. Por ejemplo, Kulinna et al. (2006), en un estudio sobre disrupción en centros de primaria y secundaria, encontraron que los profesores indicaban una mayor disrupción que las profesoras en secundaria (en primaria, esta diferencia se invertía). Y estos mismos autores también encontraron diferencias en cuanto a la gravedad de las conductas disruptivas; las profesoras informaban de acciones más leves, mientras que los profesores indicaban problemas moderados y severos. Gotzens, Badia, Genovard y Dezcallar (2010), por su parte, mostraron que las profesoras valoran como más graves las conductas disruptivas de tipo social (utilizar lenguaje obsceno, pelear, robar, destruir materiales) que las relacionadas con el aprendizaje (hablar, interrumpir, no hacer las tareas encomendadas), mientras que los profesores las situaban al mismo nivel de gravedad.

También la variable edad se mostró asociada a la disrupción, de tal manera que la franja de edad de los profesores entre 26 y 40 años, presentó mayores niveles de disrupción percibida que la franja de profesorado con más años (de 41 en adelante), confirmando la Hipótesis 1.2. Una explicación probable sea que los profesores con más años de experiencia docente han aprendido técnicas para mantener el orden en sus clases, lo que a su vez les ha proporcionado cierta reputación entre los alumnos que refuerza sus esfuerzos (Pestello, 1989) en el control del aula.

Por otro lado, la estabilidad en el mismo centro también se mostró como un predictor significativo: a partir de los 4 años los profesores reportan menores niveles de disrupción, confirmando nuestra hipótesis 1.3. Atendiendo a la calidad de estas conductas, se ha encontrado (Kulinna et al., 2006) que los profesores con más experiencia informaban de conductas más graves que los que tenían menos experiencia. Aunque esa gravedad puede ser matizada si atendemos al estudio de Kokkinos, Panayiotou y Davazoglou (2004), quienes encuentran que los profesores con menos experiencia ven como problemas más serios las conductas abiertamente antisociales (como el uso de lenguaje inadecuado o los abusos verbales y físicos), mientras que los profesores con más experiencia parecían ser más tolerantes ante tales comportamientos e indicaban como más graves problemas más

sutiles, como signos de internalización y problemas de falta de atención (por ejemplo, estar sensible, llorar, sentir decepción con facilidad, o mostrar ensoñaciones). Por su parte, Gotzens, Badia, Genovard y Dezcallar (2010) encuentran también una evolución en la valoración de la gravedad de las conductas disruptivas valoradas por los profesores en función de su experiencia: aquellos con menos experiencia tienden a atribuir más gravedad a conductas sociales (hablar, interrumpir, no hacer las tareas encomendadas) frente a las instruccionales (utilizar lenguaje obsceno, pelear, robar, destruir materiales), mientras que los profesores con más experiencia tienden a igualar la gravedad de ambos tipos de disrupción. A partir de los 4 ó 5 años en el mismo centro educativo los niveles de disrupción decaen, lo que hace suponer que la estabilidad en el mismo centro por parte del profesorado permite predecir una disminución en los niveles de disrupción. Para interpretar este resultado es necesario clarificar que los años de docencia en el mismo centro no equivalen a los años de experiencia del docente. Por lo general, en nuestro país, los primeros años de experiencia corresponden a períodos de interinidad durante los cuales la rotación por diferentes centros es habitual y, a medida que el profesorado consolida su estabilidad laboral los años de docencia en el mismo centro también tienden a estabilizarse. Sin embargo, este resultado permite abrir un debate sobre la ventajas e inconvenientes dichas rotaciones.

Queda decir que, si bien las tres hipótesis planteadas se confirmaron al incluir estos predictores, el poder predictivo de estas características sociodemográficas y laborales es muy bajo. De hecho, sólo la Hipótesis 1.3 sobre los años en el mismo centro se mantuvo significativa al incluir los demás predictores, lo que indica que la variabilidad explicada por las variables género o edad es redundante con la que aportaban las variables de centro y procedentes del alumnado.

Variables de centro

El análisis del bloque de variables del centro directamente relacionadas con las labores del profesor mostró una gran influencia sobre los niveles de disrupción percibida por el profesorado. La incorporación de este grupo de variables en el modelo debilitó o eliminó la influencia que el grupo de variables sociodemográficas y laborales, hasta el punto que sólo la estabilidad en el centro continuó siendo un predictor significativo (ver modelos 1 y 3 en la Tabla 4.6). Los resultados para todas ellas están en línea con lo encontrado en la literatura, como se comenta a continuación.

Las tres hipótesis planteadas en este nivel (2.1 a 2.3) se confirman. Respecto a la calidad de las normas, los análisis mostraron que cuanto mayor justicia y cumplimiento de las mismas percibe el profesorado, menor es el nivel de disrupción percibida. Algo similar

ocurre con la valoración y respeto de las familias, que se mostró como la variable más relevante a la hora de predecir la disrupción. Así, en los casos en que encontramos que el profesorado se siente respetado y valorado por las familias, las percepción de la disrupción muestra niveles menores que cuando no se percibe ese respeto y valoración. Algo esperable, en tanto cuando los padres y maestros comparten las mismas expectativas y se apoyan mutuamente, el ambiente académico mejora, ya que, “la familia forma parte importante del proceso educativo y, por ende, de la disciplina del aula” (Woolfolk, 2010, p. 448). Por último, los problemas de coordinación del equipo directivo se relacionaron positivamente con un mayor nivel de disrupción en el centro. En línea con esta investigación otros estudios han encontrado que el papel de los directores (equipos directivos) es clave para comprender la situación de un centro, su clima escolar e influye en las actitudes y en las prácticas de los profesores en las aulas (OCDE, 2013).

Variables del alumnado e interacciones entre niveles

Las variables del alumnado estudiadas mostraron un comportamiento desigual. Así, la percepción de las medidas coercitivas apenas se mostró relacionada con el nivel de disrupción que había en los centros (una relación positiva con una significación marginal de $p = ,099$ en el modelo 2, y de $p = ,057$ en el modelo 3), lo que incumple nuestra Hipótesis 3.2. Algo similar ocurre con la Hipótesis 3.1 y el hecho de recibir consejos de los adultos sobre el uso de la violencia, que mostró inicialmente una relación significativa con la disrupción en el modelo 2, indicando cómo al aumentar este tipo de consejos se observa un aumento de la disrupción. Sin embargo, al incluir las variables sociodemográficas de los profesores (modelo 3), esta relación fue sólo marginalmente significativa ($p = ,064$).

Los resultados más interesantes, no obstante, se encuentran al estudiar las interacciones entre niveles. Por ejemplo, se observó que una elevada valoración y respeto hacia los profesores por parte de las familias estaba relacionado con unos bajos niveles de disrupción en el centro; sin embargo cuando la valoración de las familias era baja, la percepción de las medidas coercitivas se mostró como una variable moderadora. En aquellos centros donde las familias valoraban negativamente el trabajo del profesorado aumentaba los niveles de disrupción, pero ésta era mayor en los centros donde los alumnos percibían mayor nivel de medidas coercitivas que en aquellos donde la percepción de las medidas coercitivas era más baja.

Asimismo, la variable consejos escuchados a los adultos sobre utilización de la violencia se asoció a un mayor nivel de disrupción en aquellos centros en donde la calidad de las normas era baja, pero no en aquellos centros en donde había una mayor calidad de las normas. Dicha variable, los consejos escuchados a los adultos sobre la utilización de la

violencia, también se asoció a un mayor nivel de disrupción en aquellos centros en donde los problemas de coordinación con el equipo directivo eran elevados, en comparación aquellos centros en donde no existían tales problemas de coordinación. Respecto a la calidad de las normas, el que los alumnos reciban consejos justificando y alentando la violencia agrava el nivel de disrupción, pero muy especialmente cuando existen problemas en la justicia y cumplimiento de estas normas. Más acusado es el papel moderador de los consejos sobre la violencia en la relación con los problemas organizativos relacionados con el equipo directivo: aunque la existencia de estos consejos sobre el uso de la violencia siempre se asocian a niveles de disrupción superiores, cuando estos consejos alcanzan niveles altos la disrupción aparece como independiente de que existan o no problemas de organización y liderazgo en el centro (véase la Figura 4.1). De otra forma, una buena organización y gestión del centro puede reducir considerablemente la disrupción, pero sólo en el caso de que los alumnos no estén sometidos a una influencia por parte de adultos que justifiquen la violencia.

Estos resultados confirman la importancia de la influencia del contexto familiar en el clima escolar del centro educativo. La falta de valoración de la escuela desde la familia así como mayores niveles de conflicto y justificación de la violencia en el ámbito familiar se ha mostrado asociadas a mayor conflictividad en el ámbito educativo. Desde el modelo ecológico-transaccional de Cicchetti y Lynch (1993), basado en el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1977), se señala una mutua influencia e interdependencia entre microsistemas, lo que podría explicar una transferencia entre el microsistema familiar respecto al tipo de actitudes, conductas y aprendizaje social adquiridos y el microsistema escolar.

4.6 Conclusiones

En el estudio de los factores asociados a la disrupción percibida en las aulas, se utilizó un modelo multinivel y multi-informante con objeto de estudiar información sobre la calidad de la convivencia procedente del profesorado y el alumnado simultáneamente.

Como resultado, se ha observado que los factores sociodemográficos, si bien muestran relación con la disrupción percibida, ésta es en general leve, y su capacidad predictiva desaparece (excepto para el tiempo de permanencia en el mismo centro) cuando se tienen en cuenta otros factores.

Más relevantes a nivel predictivo son las variables contextuales del centro, como las dificultades a nivel organizativo (asociadas a mayores niveles de disrupción) o la calidad de la relación familia-centro educativo y de las normas de convivencia (asociadas a una menor disrupción).

La información procedente de los alumnos no mostró una relación clara con la disrupción cuando se estudió aisladamente, pero sí cuando se consideró su interacción con la información del centro proporcionada por los profesores. Por ejemplo, el que los profesores se sientan valorados y respetados por las familias se mostró como un factor de protección ante las actitudes coercitivas del profesorado hacia el alumnado, limitando el nivel de disrupción percibida del aula. Por otra parte, el hecho de que el alumnado reciba información justificando el uso de la violencia aparece como un factor de riesgo importante, que puede ser parcialmente neutralizado con una elevada calidad y cumplimiento de las normas, pero que a niveles altos se asocia con una alta disrupción con independencia de que exista una buena o mala gestión por parte de la dirección del centro.

5 Conclusiones finales y limitaciones

Es difícil encontrar un problema educativo más omnipresente y cotidiano que la disrupción en las aulas. Sin que una conducta disruptiva pueda ser considerada en sí misma como *grave*, su extensión y repetición hacen que sus consecuencias sí caigan en la categoría de la gravedad, y no en vano es el principal motivo de preocupación de un gran número de profesores. Desde el simple *hablar en clase* hasta el enfrentamiento al profesor, existe una miríada de conductas disruptivas que, a pesar de su variedad y diferentes características, comparten un elemento en común: todas ellas, de alguna forma, interrumpen el flujo del proceso de enseñanza-aprendizaje, distraen la atención y disminuyen la motivación y el rendimiento.

En este trabajo hemos analizado la disrupción principalmente desde el punto de vista del profesorado, con objeto de encontrar aquellos aspectos de la vida escolar que mostraran una relación con la disrupción percibida. También se ha incluido información procedente del alumnado, pues sus percepciones y vivencias constituyen el polo complementario del día a día en la escuela. Para ello se han utilizado los datos de profesores y alumnos de 187 centros de secundaria de nuestro país, obtenidos a través de cuestionarios para medir la convivencia escolar.

A partir de esta información, el primer estudio utilizó una regresión jerárquica para estudiar la disrupción percibida en las aulas por parte del profesorado a partir de variables individuales del profesorado y variables de funcionamiento del centro. Según los resultados, los indicadores de *burnout* y realización personal del profesor mostraron una relación positiva y negativa, respectivamente, con la disrupción percibida, lo que es coherente con un funcionamiento como causa y efecto en su relación con la disrupción. Estas variables se mostraron afectadas por las condiciones del centro, mientras que la calidad de las normas de convivencia se presentó como un importante factor de protección frente a la disrupción.

El segundo estudio combinó una triple perspectiva sobre la disrupción (la percepción del profesorado, la percepción del alumnado, y el reconocimiento por parte de éste último de su participación en las acciones disruptivas) con tres conjuntos de indicadores sobre la convivencia: valoraciones sobre la convivencia actual, acciones de mejora, y obstáculos para lograr una adecuada convivencia. Se encontró que la percepción de los profesores parece ser más precisa en cuanto a su relación con los demás indicadores que la del alumnado y que, respecto a los tres aspectos tratados, los indicadores de obstáculos a la convivencia son los que muestran una mayor relación con las tres medidas de disrupción analizadas.

Se encontraron dos factores de protección importantes en este sentido: el que los profesores se sientan valorados y respetados por las familias, por un lado, y la existencia de unas normas de convivencia de calidad en el centro educativo, por otro. Ambos se mostraron relacionados con una baja disrupción tanto para la percepción de los profesores como para la disrupción que los alumnos reconocen ejercer. Respecto a los obstáculos a la convivencia, las correlaciones más elevadas con las medidas de disrupción son aquellas en las que se reconoce el conflicto existente entre el alumnado y el profesorado (conductas agresivas de los alumnos hacia sus profesores), lo que indica, por una parte, una identificación clara del problema por ambos colectivos y, por otra, que el binomio disrupción-agresión es común para muchos de los estudiantes disruptivos. También tienen un papel predominante las acciones coercitivas del profesorado, tanto en su relación con la disrupción percibida por profesores y alumnos, como al considerar el ser *objeto* de esas conductas coercitivas y el reconocer ser *sujeto* de las acciones disruptivas. Todo ello apoya la existencia de espirales de disrupción-coerción-disrupción junto con una mayor probabilidad de conductas agresivas por una parte de los alumnos disruptivos. Por último, la justificación de la violencia se mostró un predictor para la disrupción reconocida por el alumnado, un resultado compatible con la aceptación de acciones relacionadas con la disrupción ejercida en clase.

El tercer estudio analizó la disrupción percibida por el profesorado utilizando un modelo multinivel y multi-informante, con objeto de estudiar información sobre la calidad de la convivencia procedente del profesorado y el alumnado simultáneamente. El análisis no reveló un papel predictivo de interés de los factores sociodemográficos, pero sí para las variables contextuales del centro, donde las dificultades a nivel organizativo se vieron asociadas a mayores niveles de disrupción, mientras que la calidad de la relación familia-centro educativo y de las normas de convivencia se asoció a una menor disrupción. El estudio de las interacciones entre variables del profesorado y del alumnado destacó, de nuevo, la valoración de las familias hacia los profesores como un factor de protección ante las actitudes coercitivas del profesorado hacia el alumnado, limitando el nivel de disrupción percibida del aula. Por el contrario, el que el alumnado reciba información justificando el uso de la violencia aparece como un factor de riesgo importante, que puede ser parcialmente neutralizado con una elevada calidad de las normas de la escuela, pero que a niveles altos se asocia con una alta disrupción con independencia de que exista una buena o mala gestión por parte del equipo directivo del centro.

En conjunto, y con miras a efectuar algunas recomendaciones para la prevención y/o reducción de la disrupción, sería recomendable incidir en aquellos predictores que se han mostrado más relevantes y que son modificables por parte del centro, como puede ser

favorecer el acercamiento y colaboración con las familias, o la creación y aplicación adecuada de las normas de convivencia. En relación a las familias, los resultados confirman los beneficios asociados a la implicación de los padres en la vida escolar, por lo que cualquier estrategia que favorezca reforzar esta relación debería modificar no sólo el nivel de interrupción, sino la calidad de la vida escolar en general (sobre posibles estrategias, véase Redding, 1991).

Respecto a las normas de la escuela, sólo un sistema eficaz, consensuado por el claustro y aplicado con justicia y consistencia puede favorecer una situación de control percibido sobre situaciones en las que los alumnos presentan conductas disruptivas o agresivas hacia el profesorado. Por supuesto, ello depende de disponer de o, en su defecto, de proponer un equipo directivo que tenga la habilidad y capacidad de liderazgo que inicie un cambio en esa dirección.

Limitaciones

Entre las limitaciones más importantes de este estudio es necesario destacar en primer lugar el hecho de haber utilizado una metodología no experimental mediante un diseño transversal en la recogida de datos del estudio, lo que limita la posibilidad de establecer relaciones de causalidad entre las variables. En este sentido, las relaciones obtenidas mediante los análisis deben interpretarse como lo que son, y mostrar prudencia ante cualquier interpretación que pretenda inferir alguna dirección de causalidad.

También conviene indicar que todos los indicadores utilizados proceden de un cuestionario que proporciona la percepción y la vivencia personal de los respondientes, lo que constituyen medidas de indudable interés, pero que no son equivalentes a otras posibles medidas objetivas respecto a los indicadores evaluados.

Por último, indicar que las variables estudiadas contemplan aspectos relevantes tanto en el apartado individual del profesorado como en el de centro, pero no agotan todas las posibles dimensiones de estudio, como se puede apreciar profundizando en la literatura sobre el tema.

6 REFERENCIAS

- Abad, J. V. (2010). *7 ideas clave. Escuelas sostenibles en convivencia*. Editorial GRAO.
- Abel, M. H. y Sewell, J. (1999). Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *The journal of educational research*, 92(5), 287-293.
- Aiken, L. S., West, S. G. y Reno, R. R. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Sage.
- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B. y Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12, 30-44.
- Álvarez-García, D., Álvarez, L., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., González-Castro, M. P. y Rodríguez, C. (2007). Estudio del nivel de violencia escolar en siete centros asturianos de Educación Secundaria. *Aula Abierta*, 36 (1-2), 89-96.
- Anderson, M. B. G. y Iwanicki, E. F. (1984). Teacher motivation and its relationship to burnout. *Educational Administration Quarterly*, 20(2), 109-132.
- Antolín, L. (2011). *La conducta antisocial en la adolescencia: una aproximación ecológica*. Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Arcenillas, M. V. (2003). *Síndrome de burnout en profesores de educación primaria*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Psicología.
- Aronson, E. (1999). *The social animal*. New York: W. H. Freeman.
- Arribas, J. M. y Torrego, J. C. (2008). Cómo elaborar y desarrollar el Plan de Convivencia. En *El plan de convivencia: fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Alianza Editorial.
- Ascher, C. (1994). *Gaining control of violence in the schools: A view from the field*. New York: ERIC Clearinghouse on Urban Education.
- Astone, N. M. y McLanahan, S. S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American sociological review*, 56, 309-320.
- Astor, R. A., Meyer, H. A. y Behre, W. J. (1999). Unowned places and times: Maps and interviews about violence in high schools. *American educational research journal*, 36(1), 3-42.
- Avtgis, T. A. y Rancer, A. S. (2008). The relationship between trait verbal aggressiveness and teacher burnout syndrome in K-12 teachers. *Communication Research Reports*, 25(1), 86-89.
- Babad, E. (2009). *The social psychology of the classroom*. New York: Routledge.
- Badía, M. (2001). *Las percepciones de profesores y alumnos de ESO sobre la intervención en el comportamiento disruptivo: un estudio comparativo*. Universidad Autónoma de Barcelona.

- Badía, M., Cladellas, R., Gotzens, C. y Clariana, M. (2012). La indisciplina social e instruccional en adolescentes y universitarios: la influencia del género. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), 693-712.
- Baker, J. A. (1998). Are we missing the forest for the trees? Considering the social context of school violence. *Journal of School Psychology*, 36(1), 29-44.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. London: Macmillan.
- Banfield, S. R., Richmond, V. P. y McCroskey, J. C. (2006). The effect of teacher misbehaviors on teacher credibility and affect for the teacher. *Communication Education*, 55(1), 63-72.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority., 4(1p2), 1.
- Becher, R. M. (1986). Parent involvement: A review of research and principles of successful practice. En L. G. Katz (Ed.), *Current topics in early childhood education* (Vol. 6, pp. 85-122). Norwood, NJ: Ablex.
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment: an ecological integration. *The American psychologist*, 35(4), 320-335.
- Berndt, T. J. (1999). Friends' influence on students' adjustment to school. *Educational Psychologist*, 34(1), 15-28.
- Berndt, T. J. y Keefe, K. (1996). Friends' influence on school adjustment: A motivational analysis. En J. Juvonen y K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata.
- Bibou-Nakou, I., Kiosseoglou, G. y Stogiannidou, A. (2000). Elementary Teachers' Perceptions Regarding School Behavior Problems: Implications for School Psychological Services. *Psychology in the Schools*, 37(2), 123-34.
- Bibou-Nakou, I., Stogiannidou, A. y Kiosseoglou, G. (1999). The relation between teacher burnout and teachers' attributions and practices regarding school behaviour problems. *School Psychology International*, 20(2), 209-217.
- Blase, J. J. (1982). A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18(4), 93-113.
- Blase, J. J. (1986). A qualitative analysis of sources of teacher stress: Consequences for performance. *American Educational Research Journal*, 23(1), 13-40.
- Blaya, C. (2002). Elementos de reflexión para un ambiente escolar positivo y más seguro. Los casos de Francia e Inglaterra. *Organización y Gestión educativa*, (4), 12-20.
- Blum, R. W., Beuhring, T. y Rinehart, P. M. (2000). *Protecting Teens: Beyond Race, Income*

- and Family Structure*. Minneapolis: University of Minnesota, Center for Adolescent Health.
- Borg, M. G. (1998). Secondary school teachers' perceptions of pupils' undesirable behaviours. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 67-79.
- Borg, M. G. y Falzon, J. M. (1993). A factor analytic study of teachers' perception of pupils' undesirable behaviours: A rejoinder to Langfeldt (1992). *British Journal of Educational Psychology*, 63(3), 513-518.
- Borg, M. G., Riding, R. J. y Falzon, J. M. (1991). Stress in teaching: A study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary schoolteachers. *Educational Psychology*, 11(1), 59-75.
- Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M. y Baglioni, A. J. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), 49-67.
- Braswell, L., August, G. J., Bloomquist, M. L., Realmuto, G. M., Skare, S. S. y Crosby, R. D. (1997). School-based secondary prevention for children with disruptive behavior: Initial outcomes. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25(3), 197-208.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American psychologist*, 32(7), 513.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by design and nature*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brophy, J. (1996). *Teaching problem student*. New York: Guilford.
- Brophy, J. y Good, T. L. (1974). *Teacher-student relationships*. Nueva York: Rinehart y Winston.
- Brouwers, A. y Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher education*, 16(2), 239-253.
- Bru, E. (2006). Factors associated with disruptive behaviour in the classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(1), 23-43.
- Bru, E., Stephens, P. y Torsheim, T. (2002). Students' perceptions of class management and reports of their own misbehavior. *Journal of School Psychology*, 40(4), 287-307.
- Bryk, A. y Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Burke, R. J., Greenglass, E. R. y Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress and Coping*, 9, 261-275.
- Byrne, B. M. (1994). Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31(3), 645-673.
- Calvete, E. (2008). Características de salud mental de los hombres que maltratan a su

- pareja. *Revista Española de Sanidad Penitenciaria*, 10(2), 26-33.
- Calvo, Á. R. (2002). Interpretación y valoración de los problemas de convivencia en los centros. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5(5), 1-5.
- Cano-García, F. J., Padilla-Muñoz, E. M. y Carrasco-Ortiz, M. Á. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual differences*, 38(4), 929-940.
- Casamayor, G. (Ed.). (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos: La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Grao.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2002). *Programa de convivencia en las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Chang, M.-L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218.
- Charles, C. M. (1998). *Building classroom discipline*. New York: Longman.
- Cicchetti, D. y Lynch, M. (1993). Toward an ecological/transactional model of community violence and child maltreatment: Consequences for children's development. *Psychiatry*, 56(1), 96-118.
- Clunies-Ross, P., Little, E. y Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28(6), 693-710.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G. y Aiken, L. S. (2013). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. New Jersey: Routledge.
- Collie, R. J., Shapka, J. D. y Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204.
- Colquitt, J. A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: a construct validation of a measure. *The Journal of applied psychology*, 86(3), 386-400.
- Cook, R. D. y Weisberg, S. (1982). *Residuals and influence in regression*. New York, NY: Chapman y Hall.
- Cotton, K. (1996). School Size, School Climate, and Student Performance. Recuperado a partir de <http://educationnorthwest.org/sites/default/files/SizeClimateandPerformance.pdf>
- Covington, M. V. (1984). The Self-Worth Theory of Achievement Motivation: Findings and Implications. *Elementary School Journal*, 85(1), 5-20.
- Daley, D., Renyard, L. y Sonuga-Barke, E. J. S. (2005). Teachers' emotional expression about disruptive boys. *British Journal of Educational Psychology*, 75(1), 25-35.
- Davies, P. T. y Cummings, E. M. (1994). Marital conflict and child adjustment: an emotional security hypothesis. *Psychological bulletin*, 116(3), 387-411.

- Defensor del Pueblo. (2000). Informe sobre violencia escolar. Oficina del Defensor del Pueblo. Recuperado a partir de <https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2015/05/2000-01-Violencia-escolar-el-maltrato-entre-iguales-en-la-educaci%C3%B3n-secundaria-obligatoria.pdf>
- De la Mora, C. (2003). *Disciplina en el Aula*. México DF: Aula Nueva.
- De la Peña, M. E. (2010). *Conducta antisocial en adolescentes: factores de riesgo y protección*. Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, España.
- Del Barrio, C. y Martín, E. (2003). Dossier temático: Convivencia y conflicto en los centros escolares. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 1-128.
- Del Rey, R. (2002). *Convivencia escolar: un estudio psicoeducativo sobre clima, disciplina y violencia* (inédito). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2001). Programas para la prevención de la violencia escolar en España: la respuesta de las Comunidades Autónomas. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (41), 133-145.
- DeVoe, J. F., Peter, K., Kaufman, P., Miller, A., Noonan, M., Snyder, T. D. y Baum, K. (2004). *Indicators of School Crime and Safety, 2004. NCES 2005-002*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Díaz-Aguado, M. J. (1996a). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Díaz-Aguado, M. J. (1996b). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes* (Vols. 1-4). Madrid: Instituto de la Juventud. Ministerio de trabajo y asuntos sociales.
- Díaz-Aguado, M. J. (2002). Por una cultura de la convivencia democrática. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 44, 55-78.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.
- Díaz-Aguado, M. J. (2015). *Da violência escolar à cooperação na sala de aula*. Sao Paulo: Adonis.
- Díaz-Aguado, M. J. y Martínez, R. (2008). *Las familias de Madrid ante la adolescencia y su educación. Cómo mejorar la convivencia y prevenir el acoso y otras formas de violencia*. Madrid: Consejería de Familia y Asuntos Sociales, Comunidad de Madrid.
- Díaz-Aguado, M. J. y Martínez, R. (2013). Peer bullying and disruption-coercion escalations in student-teacher relationship. *Psicothema*, 25(2), 206-213.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R. y Martín, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. (Vol. I). Madrid: Instituto de la Juventud.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R. y Martín, J. (2010). Estudio Estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. *Madrid: Ministerio de Educación-Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar*.

- Díaz-Aguado, M. J., Segura, M. P. y Royo, P. (1996). *El desarrollo socioemocional de los niños maltratados*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Ding, M., Li, Y., Li, X. y Kulm, G. (2008). Chinese teachers' perceptions of students' classroom misbehaviour. *Educational Psychology*, 28(3), 305-324.
- Dinno, A. (2012). *paran: Horn's Test of Principal Components/Factors*. Recuperado a partir de <http://CRAN.R-project.org/package=paran>
- Dishion, T. J. (1990). The family ecology of boys' peer relations in middle childhood. *Child Development*, 61(3), 874-892.
- Domenech, F. (2011). El bienestar psicológico del profesorado. Variables implicadas. *Anuari de l'Agrupació Borrianenca de Cultura*, (22), 27-40.
- Domínguez, J., López, A., Pino, M. y Álvarez, E. (2013). Violencia escolar: la diada interpersonal profesorado-alumnado. *European Journal of investigation in health, psychology and education*, 3(2), 75-86.
- Dorman, J. P. (2003). Relationship between school and classroom environment and teacher burnout: A LISREL analysis. *Social Psychology of Education*, 6(2), 107-127.
- Duke, D. L. y Perry, C. (1977). Can alternative schools succeed where Benjamin Spock, Spiro Agnew, and BF Skinner have failed? *Adolescence*, 13(51), 375-392.
- Dworkin, A. G., Saha, L. J. y Hill, A. N. (2003). Teacher burnout and perceptions of a democratic school environment. *International Education Journal*, 4(2), 108-120.
- Eccles, J. S. (1983). Expectancies, values, and academic behaviour. En J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (pp. 75-146). San Francisco: Freeman.
- Edwards, C. H. (2010). *Classroom discipline y management*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A. y Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology*, 48(6), 533-553.
- Englehart, J. (2009). Teacher-student interaction. En *International handbook of research on teachers and teaching*. New York: Springer Science y Business Media.
- Espelage, D., Anderman, E. M., Brown, V. E., Jones, A., Lane, K. L., McMahon, S. D., ... Reynolds, C. R. (2013). Understanding and preventing violence directed against teachers: Recommendations for a national research, practice, and policy agenda. *American Psychologist*, 68(2), 75-87.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19(1), 108-113.
- Faragher, E. B., Cass, M. y Cooper, C. L. (2005). The relationship between job satisfaction and health: a meta-analysis. *Occupational and environmental medicine*, 62(2), 105-

112.

- Fernández-Balboa, J.-M. (1991). Beliefs, interactive thoughts, and actions of physical education student teachers regarding pupil misbehaviors. *Journal of teaching in physical education*, 11(1), 59-78.
- Fernández Enguita, M. (2001). El sistema educativo y la convivencia cívica¿ Parte del problema o parte de la solución? *Cuadernos de pedagogía*, (304), 12-17.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Fernández, I. (Ed.). (2001). *Guía para la convivencia en el aula*. Madrid: Ciss-Praxis.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C. y Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514-525.
- FETE-UGT. (2010). *La violencia como factor de riesgo psicosocial en los trabajadores de la enseñanza*. Madrid: FETE-UGT. Recuperado a partir de <http://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=2606&tipo=documento>
- Finch, W. H., Bolin, J. E. y Kelley, K. (2014). *Multilevel Modeling Using R*. Boca Raton, FL: CRC Press.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of educational research*, 59(2), 117-142.
- Finn, J. D., Fish, R. M. y Scott, L. A. (2008). Educational sequelae of high school misbehavior. *The Journal of Educational Research*, 101(5), 259-274.
- Finn, J. D., Pannozzo, G. M. y Voelkl, K. E. (1995). Disruptive and inattentive-withdrawn behavior and achievement among fourth graders. *The Elementary School Journal*, 94, 421-434.
- Firestone, W. A. y Rosenblum, S. (1988). *The Alienation and Commitment of Students and Teachers in Urban High Schools*. Washington, DC: Rutgers University and Office of Educational Research and Improvement.
- Freiberg, H. J. (1999a). *Beyond behaviorism: Changing the classroom management paradigm*. Boston: Allyn y Bacon.
- Freiberg, H. J. (Ed.). (1999b). *School climate: Measuring, improving, and sustaining healthy learning environments*. Philadelphia: Falmen Press.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of social issues*, 30(1), 159-165.
- Friedman, I. A. (1995). Student behavior patterns contributing to teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 88(5), 281-289.
- Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of clinical psychology*, 56(5), 595-606.
- Friedman, I. A. (2006). Classroom management and teacher stress and burnout. En C.

- Everston y C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 925-944). New York: Lawrence Erlbaum.
- Funk, W. (1997). Violencia escolar en Alemania. Estado del arte. *Revista de educación*, 313, 53-78.
- Gable, R. A., Manning, M. L. y Bullock, L. M. (1997). An education imperiled: The challenge to prepare teachers to combat school aggression and violence. *Action in Teacher Education*, 19(1), 39-46.
- Gadermann, A. M., Guhn, M. y Zumbo, B. D. (2012). Estimating ordinal reliability for Likert-type and ordinal item response data: A conceptual, empirical, and practical guide. *Practical Assessment, Research y Evaluation*, 17(3), 1-13.
- Galand, B., Lecocq, C. y Philippot, P. (2007). School violence and teacher professional disengagement. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 465-477.
- Galloway, D. y Rogers, C. (1994). Motivational style: A link in the relationship between school effectiveness and children's behaviour? *Educational and Child Psychology*, 11(2), 16-25.
- Gelman, A. y Hill, J. (2007). *Data analysis using regression and hierarchical/multilevel models*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gobierno Vasco. (2004). Educación para la convivencia y la paz en los centros escolares de la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco*.
- Goddard, R. y Goddard, M. (2006). Beginning teacher burnout in Queensland schools: Associations with serious intentions to leave. *The Australian Educational Researcher*, 33(2), 61-75.
- Goodson, I. F. (Ed.). (1992). *Studying teachers' lives*. London: Routledge.
- Gordillo, E. G. (2013). Agrupamiento escolar y frecuencia de conductas disruptivas en estudiantes de segundo grado de educación secundaria del Callao. *Educación*, 22(43), 91-112.
- Gottfredson, D. C. (1985). School size and school disorder. *Center for Social Organization of Schools Report, Johns Hopkins U.*
- Gottfredson, D. C., Gottfredson, G. D. y Hybl, L. G. (1993). Managing adolescent behavior a multiyear, multischool study. *American Educational Research Journal*, 30(1), 179-215.
- Gottfredson, G. D. y Gottfredson, D. C. (1985). *Victimization in Schools*. New York: Plenum Press.
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A. y Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42(4), 412-444.
- Gottfredson, M. R. y Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford, CA: Stanford

- University Press.
- Gotzens, C. (1997). *La disciplina escolar. Prevención e intervención en los problemas de comportamiento*. Barcelona: Horsori.
- Gotzens, C., Badía, M., Genovard, C. y Dezcallar, T. (2010). A comparative study of the seriousness attributed to disruptive classroom behaviors. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 33-58.
- Gotzens, C., Castelló, A., Genovard, C. y Badía, M. (2003). Percepciones de profesores y alumnos de ESO sobre la disciplina en el aula. *Psicothema*, 15(3), 362–368.
- Goyette, R., Dore, R. y Dion, E. (2000). Pupils' misbehaviors and the reactions and causal attributions of physical education student teachers: A sequential analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(1), 3-14.
- Grayson, J. L. y Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349-1363.
- Green, D. E., Walkey, F. H. y Taylor, A. J. (1991). The three-factor structure of the Maslach Burnout Inventory: A multicultural, multinational confirmatory study. *Journal of Social Behavior y Personality*, 6, 453-472.
- Greene, R. W., Beszterczey, S. K., Katzenstein, T., Park, K. y Goring, J. (2002). Are students with ADHD more stressful to teach? Patterns of teacher stress in an elementary school sample. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(2), 79-89.
- Gregory, A. y Cornell, D. (2009). «Tolerating» adolescent needs: Moving beyond zero tolerance policies in high school. *Theory Into Practice*, 48(2), 106-113.
- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T.-H. y Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 483-496.
- Grusec, J. E. y Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental psychology*, 30(1), 4-19.
- Gump, P. V. (1980). The school as a social situation. *Annual Review of Psychology*, 31(1), 553-582.
- Haberman, M. (2005). Teacher burnout in black and white. *The new educator*, 1(3), 153-175.
- Haller, E. J. (1992). High school size and student indiscipline: another aspect of the school consolidation issue? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(2), 145-156.
- Hamre, B. K. y Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development*, 72(2), 625-638.
- Hand, V. M. (2010). The co-construction of opposition in a low-track mathematics classroom. *American Educational Research Journal*, 47(1), 97-132.

- Hardy, C. A., Hardy, C. E. y Thorpe, R. D. (1994). Pupil misbehavior in secondary school mixed-sex physical education lessons. *British Journal of Physical Education Research Supplement*, 15, 7-11.
- Harris, L. (1993). *The Metropolitan Life Survey of the American Teacher, 1993: Violence in America's Public Schools*. Metropolitan Life Insurance Company.
- Hart, P. M., Wearing, A. J. y Conn, M. (1995). Conventional wisdom is a poor predictor of the relationship between discipline policy, student misbehaviour and teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), 27-48.
- Hayden, C. y Blaya, C. (2001). Violent and aggressive behaviour in English schools. En E. Debarbieux y C. Blaya (Eds.), *Violence in middle schools. Ten approaches in Europe* (Vol. 3, pp. 43-70). Issey-les-Moulineaux,FR: ESF editeur.
- Hellman, D. A. y Beaton, S. (1986). The pattern of violence in urban public schools: The influence of school and community. *Journal of research in crime and delinquency*, 23(2), 102-127.
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F. J. y Martínez, C. A. (2014). Factores de ineficacia escolar. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 103-118.
- Ho, C.-L. y Leung, J.-P. (2002). Disruptive classroom behaviors of secondary and primary school students. *Educational Research Journal*, 17(2), 219-233.
- Ho, I. T. (2004). A comparison of Australian and Chinese teachers' attributions for student problem behaviors. *Educational Psychology*, 24(3), 375-391.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and teacher Education*, 26(8), 1530-1543.
- Horan, S. M., Chory, R. M. y Goodboy, A. K. (2010). Understanding Students' Classroom Justice Experiences and Responses. *Communication Education*, 59(4), 453-474.
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30(2), 179-185.
- Houghton, S., Wheldall, K. y Merrett, F. (1988). Classroom behaviour problems which secondary school teachers say they find most troublesome. *British Educational Research Journal*, 14(3), 297-312.
- Hox, J. (2010). *Multilevel analysis: Techniques and applications* (2.^a ed.). New York: Routledge.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. y Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools, healthy schools: Measuring organizational climate*. Newbury Park-CA: Corwin Press.
- Huesmann, L. R. y Guerra, N. G. (1997). Children's normative beliefs about aggression and aggressive behavior. *Journal of personality and social psychology*, 72(2), 408-419.
- Huesmann, L. R., Moise-Titus, J., Podolski, C.-L. y Eron, L. D. (2003). Longitudinal relations

- between children's exposure to TV violence and their aggressive and violent behavior in young adulthood: 1977-1992. *Developmental psychology*, 39(2), 201-221.
- Hyman, I. A. y Perone, D. C. (1998). The other side of school violence: Educator policies and practices that may contribute to student misbehavior. *Journal of School Psychology*, 36(1), 7-27.
- IBM Corp. (2010). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 19.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- INCE. (1998). *Diagnóstico del sistema educativo. La educación secundaria obligatoria*. Madrid: MEC.
- INCE. (2003). *Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria, 2000. Informe final*. Madrid: MEC.
- Ingersoll, R. M. (1996). Teachers' decision-making power and school conflict. *Sociology of Education*, 159-176.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American educational research journal*, 38(3), 499-534.
- Ingersoll, R. M. (2002). The teacher shortage: A case of wrong diagnosis and wrong prescription. *NASSP bulletin*, 86, 16-31.
- Jackson, S. E. y Maslach, C. (1982). After-effects of job-related stress: Families as victims. *Journal of Organizational Behavior*, 3(1), 63-77.
- Jepson, E. y Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 183-197.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999). *Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning* (5.ª ed.). Boston: Allyn y Bacon.
- Jussim, L. y Eccles, J. (1995). Naturally occurring interpersonal expectancies. *Review of Personality and Social Psychology*, 15, 74-108.
- Juvonen, J. y Graham, S. (Eds.). (2001). *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. New York: Guilford Press.
- Kaplan, A., Gheen, M. y Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behaviour. *British journal of educational psychology*, 72(2), 191-211.
- Kazdin, A. E. y Casal, G. B. (1999). *Conducta antisocial: Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Kearney, P., Plax, T. G., Hays, E. R. y Ivey, M. J. (1991). College teacher misbehaviors: What students don't like about what teachers say and do. *Communication Quarterly*, 39(4), 309-324.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229-243.
- Kokkinos, C. M. y Panayiotou, G. (2004). Predicting bullying and victimization among early

- adolescents: Associations with disruptive behavior disorders. *Aggressive Behavior*, 30(6), 520-533.
- Kokkinos, C. M., Panayiotou, G. y Davazoglou, A. M. (2004). Perceived seriousness of pupils' undesirable behaviours: the student teachers' perspective. *Educational Psychology*, 24(1), 109-120.
- Kokkinos, C. M., Panayiotou, G. y Davazoglou, A. M. (2005). Correlates of teacher appraisals of student behaviors. *Psychology in the Schools*, 42(1), 79-89.
- Koon, J. R. (1971). Effects of expectancy, anxiety, and task difficulty on teacher behavior (Doctoral dissertation, Syracuse University). *Dissertation Abstracts International*, 32.
- Koutrouba, K., Baxevanou, E. y Koutroumpas, A. (2012). High School Students' Perceptions of and Attitudes towards Teacher Power in the Classroom. *International Education Studies*, 5(5), 185-198.
- Krech, P. R., Kulinna, P. H. y Cothran, D. (2010). Development of a short-form version of the Physical Education Classroom Instrument: measuring secondary pupils' disruptive behaviours. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(3), 209-225.
- Kulinna, P. H., Cothran, D. J. y Regualos, R. (2006). Teachers' reports of student misbehavior in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(1), 32-40.
- Kulinna, P. H., Cothran, D. y Regualos, R. (2003). Development of an instrument to measure student disruptive behavior. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 7(1), 25-41.
- Kyriacou, C. (1986). *Effective Teaching in Schools*. Oxford: Basil Blackwell. Recuperado a partir de <https://books.google.es/books?id=adicAAAAMAAJ>
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational research*, 29(2), 146-152.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational review*, 53(1), 27-35.
- Kyriacou, C. (2010). Japanese high school teachers' views on pupil misbehaviour. *Pedagogy, Culture y Society*, 18(3), 245-259.
- Kyriacou, C. y Roe, H. (1988). Teachers' perceptions of pupils' behaviour problems at a comprehensive school. *British Educational Research Journal*, 14(2), 167-173.
- Kyriacou, C. y Sutcliffe, J. (1978). A model of teacher stress. *Educational studies*, 4(1), 1-6.
- Leflot, G., van Lier, P. A., Onghena, P. y Colpin, H. (2010). The role of teacher behavior management in the development of disruptive behaviors: An intervention study with the good behavior game. *Journal of abnormal child psychology*, 38(6), 869-882.
- Leung, J. y Ho, C. (2001). Disruptive classroom behavior perceived by Hong Kong primary school teachers. *Educational Research Journal*, 16(2), 223-237.

- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and teacher education*, 17(3), 307-319.
- Lewis, R., Romi, S., Qui, X. y Katz, Y. J. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 729-741.
- Lightfoot, S. L. (1978). *Worlds apart: Relationships between families and schools*. New York: Basic Books.
- Lightfoot, S. L. (2004). *The essential conversation: What parents and teachers can learn from each other*. New York: Ballantine Books.
- Little, E. (2005). Secondary school teachers' perceptions of students' problem behaviours. *Educational Psychology*, 25(4), 369-377.
- MacMillan, R. (1999). Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 39-47.
- Manassero, M. A., Fornés, J., Fernández, M. del C., Vázquez, Á. y Ferrer, V. A. (1995). « Burnout» en la enseñanza: análisis de incidencia y factores determinantes. *Revista de Educación*, (308), 241-266.
- Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A. y Martín, E. (2002). *La evaluación de la educación secundaria*. Madrid: Fundación Santa María.
- Marchesi, A., Martín, E., Pérez, E. M. y Díaz, T. (2006). *Convivencia, conflictos y educación en los centros escolares de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.
- Margolin, G. y Gordis, E. B. (2004). Children's exposure to violence in the family and community. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 152-155.
- Martín, E., Rodríguez, V. y Marchesi, A. (2003). Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia.
- Martínez, A. (2010). El síndrome de Burnout: Evolución conceptual y estado actual de la cuestión. *Vivat Academia*, (112), 4.
- Martínez, B. (2009). *Ajuste escolar, rechazo y violencia en adolescentes*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Valencia, Valencia. Recuperado a partir de <http://www.tesisenxarxa.net/handle/10803/10201.jsessionid=6AA36FD5C9E52F2401180DED2100376D.tdx1>
- Martínez, B., Estévez, E. y Jiménez, T. (2003). Influencia del funcionamiento familiar en la conducta disruptiva en la adolescencia. *Encuentros en Psicología Social*, 1(1), 64-67.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. y Pickering, D. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Alexandria VA: ASCD.
- Maslach, C. (1976). Burnout. *Human behavior*, 5(9), 16-22.

- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. New Jersey: Prentice-Hall. Englewood Cliffs.
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of occupational behavior*, 2(2), 99-113.
- Maslach, C., Jackson, S. E. y Leiter, M. P. (1986). Maslach burnout inventory.
- Maslach, C. y Leiter, M. P. (1997). The truth about burnout: how organization cause, personal stress and what to do about it. *San. Francisco: Jossey-Bass*.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. y Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422.
- McCormack, A. (1997). Classroom management problems, strategies and influences in physical education. *European physical education review*, 3(2), 102-115.
- McCormick, J. y Barnett, K. (2011). Teachers' attributions for stress and their relationships with burnout. *International Journal of Educational Management*, 25(3), 278-293.
- Mendoza, B. y Díaz-Aguado, M. J. (2005). La otra cara de la violencia escolar: el maltrato en la interacción profesor-alumno. En *Comunicación presentada en el Congreso «Ser adolescente, hoy», organizado por la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, en Madrid del* (Vol. 22). Madrid.
- Miller, A. (1995). Teachers' attributions of causality, control and responsibility in respect of difficult pupil behaviour and its successful management. *Educational Psychology*, 15(4), 457-471.
- Miller, K. I. y Monge, P. R. (1986). Participation, satisfaction, and productivity: A meta-analytic review. *Academy of management Journal*, 29(4), 727-753.
- Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P. y Leaf, P. J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: a multilevel exploration of patterns of discrepancy. *The Journal of School Health*, 80(6), 271-279.
- Molins, N. C. (1999). *Understanding teachers' judgments of problematic classroom behavior: The influence of depression education on teachers' perceptions and judgments*. Texas Tech University.
- Montejo, E. (2014). *El síndrome del burnout en el profesorado de la ESO*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado a partir de <http://eprints.ucm.es/28333/1/T35729.pdf>
- Mooij, T. (1997). Por la seguridad en la escuela. *Revista de educación*, (313), 29-52.
- Moore, C. M. (2012). The Role of School Environment in Teacher Dissatisfaction Among US Public School Teachers. *SAGE Open*, 2, 383-399.
- Moreno, A. y Soler, M. . (Eds.). (2006). *La disrupción en las aulas: problemas y soluciones*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el

- clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 123-136.
- Moreno, J. M. (1998). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de educación*, (18), 189-206.
- Moriana, J. A. (2002). *Estudio epidemiológico de la salud mental del profesorado*. Córdoba: Servicio de Publicaciones. Universidad de Córdoba.
- Moriana, J. A. M. y Herruzo, J. H. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International journal of clinical and health psychology*, 4(3), 597-621.
- Muñoz de Bustillo, M. del C., Pérez, D. y Martín, E. (2006). ¿Qué penalizan los docentes?: análisis de la disciplina a través de los partes de incidencia. *Infancia y Aprendizaje*, 29(4), 423-435.
- Muñoz, J. M., Carreras, M. del R. y Braza, P. (2004). Aproximación al estudio de las actitudes y estrategias de pensamiento social y su relación con los comportamientos disruptivos en el aula en la educación secundaria. *Anales de Psicología*, 20(1), 81-91.
- Musitu, G. (2002). Las conductas violentas de los adolescentes en la escuela: el rol de la familia. *Aula abierta*, (79), 109-138.
- Musitu, G. y García, J. F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16(2), 288-293.
- Nelson, J. R. (1996). Designing schools to meet the needs of students who exhibit disruptive behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 4(3), 147-161.
- Nelson, J. R. y Roberts, M. L. (2000). Ongoing reciprocal teacher-student interactions involving disruptive behaviors in general education classrooms. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(1), 27-37.
- Newmann, F. M., Wehlage, G. y Lamborn, S. (1992). The significance and sources of student engagement. En F. M. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools*. (pp. 11-39). New York: Teachers College Press.
- Noguera, J. (2001). La formación pedagógica del profesorado universitario. *Bordón. Revista de pedagogía*, 53(2), 269-278.
- Notó, C. (1997). La participación del alumnado de la educación secundaria obligatoria en la elaboración de las normas de convivencia. *Aula de innovación educativa*, (67), 75-76.
- Notó, C. y Rubio, M. D. (2002). La relación de los centros de secundaria con las familias. *Aula de Innovación Educativa*, 11(108), 34-37.
- OCDE. (2010). *PISA 2009 Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe Español*. Madrid: Ministerio de educación, Cultura y Deporte. Recuperado a partir de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012voli-24-02-2014.pdf?documentId=0901e72b8189abb8>

- OCDE. (2014). *Estudio Internacional de la Enseñanza y Aprendizaje TALIS 2013. Informe español*. Madrid: Ministerio de educación, Cultura y Deporte. Recuperado a partir de http://www.mecd.gob.es/inee/Ultimos_informes/TALIS-2013.html
- Ohene, S. A., Ireland, M., McNeely, C. y Borowsky, I. W. (2006). Parental expectations, physical punishment, and violence among adolescents who score positive on a psychosocial screening test in primary care. *Pediatrics*, 117(2), 441-447.
- Oliva, A. y Palacios, J. (2014). Familia y escuela: padres y profesores. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 333-349). Madrid: Alianza editorial.
- Ortega, R., Del Rey, R. y Casas, J. A. (2013). La convivencia escolar: clave en la predicción del bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91-102.
- Orue, I. y Calvete, E. (2012). La justificación de la violencia como mediador de la relación entre la exposición a la violencia y la conducta agresiva en infancia. *Psicothema*, 24(1), 42-47.
- Osborne, E. (1996). El niño, la familia y la escuela: una perspectiva interaccional. En E. Dowling y E. Osborne (Eds.), *Familia y escuela: una aproximación conjunta y sistemática a los problemas infantiles* (pp. 67-81). Barcelona: Paidós.
- Osher, D., Bear, G. G., Sprague, J. R. y Doyle, W. (2010). How can we improve school discipline? *Educational Researcher*, 39(1), 48-58.
- Ostroff, C. (1992). The relationship between satisfaction, attitudes, and performance: An organizational level analysis. *Journal of applied psychology*, 77(6), 963.
- Özben, S. (2010). Teachers' strategies to cope with student misbehaviour. *Procedia Social and Behavioural Sciences*, 2, 587-594.
- Patterson, G. R. (1982). *Coercive family process*. Oregon: Eugene.
- Patterson, G. R., Reid, J. B. y Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys* (Vol. 4). Eugene: Castalia Publishing Company.
- Pestello, F. G. (1989). Misbehavior in High School Classrooms. *Youth and Society*, 20(3), 290-306.
- Pianta, R. C. (1992). *Beyond the parent: the role of other adults in children's lives. New directions for child development* (Vol. 57). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pines, A. y Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York: Free press.
- Power, F. C., Higgins, A. y Kohlberg, L. (1991). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York: Columbia University Press.
- Power, M. J., Alderson, M. R., Phillipson, C. M., Shoenberg, E. y Morris, J. N. (1967). Delinquent schools. *New Society*, 10, 542-543.
- Ratcliff, N. J., Jones, C. R., Costner, R. H., Savage-Davis, E. y Hunt, G. H. (2010). The elephant in the classroom: The impact of misbehavior on classroom climate. *Education*, 131(2), 306-314.

- Raudenbush, S. W. y Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods* (2.^a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Raudenbush, S. W., Bryk, A. S., Cheong, Y. F., Congdon, R. T. y du Toit, M. (2011). HLM 7. *Lincolnwood, IL: Scientific Software International Inc.*
- R Core Team. (2013). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing. Recuperado a partir de <http://www.R-project.org/>
- Redding, S. (1991). Alliance for achievement: An action plan for educators and parents. *International journal of educational research*, 15(2), 147-162.
- Reed, D. F. y Kirkpatrick, C. (1998). *Disruptive Students in the Classroom: A Review of the Literature*. (p. 90). Richmond, VA: Metropolitan Educational Research Consortium.
- Revelle, W. (2014). *psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research*. Evanston, Illinois: Northwestern University. Recuperado a partir de <http://CRAN.R-project.org/package=psych>
- Reynolds, K., Stephenson, J. y Beaman, R. (2011). Teacher perceptions of non-compliance in rural primary schools in New South Wales. *Education in Rural Australia*, 21(2), 105.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. y Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 417-458.
- Rockoff, J. E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *American Economic Review*, 247-252.
- Rodríguez, N. (2004). Guerra en las aulas. *Madrid, Ed. Temas de Hoy*.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16-20.
- Rutter, M., Giller, H. y Hagell, A. (1998). *Antisocial behavior by young people: A major new review*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. y Ouston, J. (1979). *Fifteen Thousand Hours London*. London: Open Books.
- Saban, A. Í. (2009). Management of teaching and class control. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2111-2116.
- Salvano-Pardieu, V., Fontaine, R., Bouazzaoui, B. y Florer, F. (2009). Teachers' sanction in the classroom: Effect of age, experience, gender and academic context. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 1-11.
- Sanders, M. G. (2009). Teachers and Parents. En *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 331-341). New York: Springer Science y Business Media.
- Sara-Lafosse, V., Chira, C. y Montenegro, B. F. (1989). *Escuela mixta: alumnos y maestros la prefieren*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial.
- Seidman, A. (2005). The learning killer: Disruptive student behavior in the classroom.

- Reading improvement*, 42(1), 40.
- Silva, I. y Torrego, J. C. (2013). Afrontar la disrupción para mejorar el clima de clase. *Revista Iberoamericana de Educación. RIE Digital*, (61/4), 13.
- Silva, R. R., Alpert, M., Pouget, E., Silva, V., Trosper, S., Reyes, K. y Dummit, S. (2005). A rating scale for disruptive behavior disorders, based on the DSM-IV item pool. *Psychiatric Quarterly*, 76(4), 327-339.
- Simón, C. y Alonso-Tapia, J. (en prensa). Positive classroom management: Effects of disruption management climate on behaviour and satisfaction with teacher.
- Singh, K. y Billingsley, B. S. (1998). Professional support and its effects on teachers' commitment. *The Journal of Educational Research*, 91(4), 229-239.
- Skaalvik, E. M. y Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of educational Psychology*, 99(3), 611.
- Skaalvik, E. M. y Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038.
- Skiba, R. J. y Peterson, R. L. (2000). School discipline at a crossroads: From zero tolerance to early response. *Exceptional Children*, 66(3), 335-346.
- Slavin, R. E. (1997). *Educational psychology* (5.^a ed.). New Jersey: Allyn y Bacon.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. y Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477.
- Steffgen, G. y Ewen, N. (2007). Teachers as Victims of School Violence—The Influence of Strain and School Culture. *International Journal on Violence and Schools*, 3(1), 81-93.
- Stevenson, R. B. (1990). Engagement and Cognitive Challenge in Thoughtful Social Studies Classes: A Study of Student Perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 4, 329-41.
- Stewart, E. A. (2003). School social bonds, school climate, and school misbehavior: A multilevel analysis. *Justice Quarterly*, 20(3), 575-604.
- Stoeber, J. y Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, stress, and coping*, 21(1), 37-53.
- Stuart, H. (1994). Teachers' perceptions of student behaviours: A study of NSW secondary teachers' attitudes. *Educational Psychology*, 14(2), 217-232.
- Sun, R. C. F. (2014). Teachers' and Students' Causal Explanations for Classroom Misbehavior: Similarities and Differences. En *ICPCLS 2014: International Conference on Psychology, Cognitive and Linguistic Sciences, Kuala Lumpur, Malaysia, organized by World Academy of Science, Engineering, and Technology*.
- Sun, R. C. F. y Shek, D. T. L. (2013). Student classroom misbehavior: An exploratory study based on teachers' perceptions. *International Journal of Child Health and Human*

- Development*, 6(1), 49.
- Tata, J. (1999). Grade distributions, grading procedures, and students' evaluations of instructors: A justice perspective. *The Journal of Psychology*, 133(3), 263-271.
- Tattum, D. P. (Ed.). (1986). *Management of disruptive pupil behaviour in schools*. Chichester: Wiley.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. y Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Thompson, B. (2009). Disruptive behaviours in Barbadian classrooms: implications for universal secondary education in the Caribbean. *Journal of Eastern Caribbean Studies*, 34(3), 39.
- Thuen, E. y Bru, E. (2000). Learning environment, meaningfulness of schoolwork and on-task-orientation among Norwegian 9th grade students. *School Psychology International*, 21(4), 393-413.
- Thurstone, L. L. (1935). *The vectors of mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Thurstone, L. L. (1947). *Multiple factor analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tomal, D. R. (1998). A Five-Styles Teacher Discipline Model. Presentado en Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Chicago, IL. Recuperado a partir de <http://eric.ed.gov/?id=ED425158>
- Torrego, J. C. (Ed.). (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Barcelona: Grao.
- Torrego, J. C. y Moreno, J. M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza.
- Treviño, E., Place, K. y Gempp, R. (2012). *Análisis del clima escolar: poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Coordinación Técnica del LLECE. Santiago, Chile: UNESCO-OREALC.
- Trianes, M. V., Sánchez, A. y Muñoz, A. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (41), 73-93.
- Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J. y Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30(2), 173-189.
- Türnüklü, A. y Galton, M. (2001). Students' misbehaviours in Turkish and English primary classrooms. *Educational Studies*, 27(3), 291-305.
- Urbina, C., Simón, C. y Echeita, G. (2011). Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de un marco inclusivo. *Infancia y Aprendizaje*, 34(2), 205-217.

- Uruñuela, P. M. (2006). Convivencia y conflictividad en las aulas. Análisis conceptual. En *La disrupción en las aulas: problemas y soluciones* (pp. 17-46). Madrid: Ministerio de Educación.
- Uruñuela, P. M. (2007). Convivencia y disrupción en las aulas. *Cuadernos de Pedagogía*, 364, 102-107.
- Uruñuela, P. M. (2009a). ¿Indisciplina? Disrupción. *Cuadernos de pedagogía*, (396), 43-49.
- Uruñuela, P. M. (2009b). La convivencia en los centros escolares. *Cuadernos de Pedagogía*, (388), 78-81.
- Van Dick, R. y Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British journal of educational psychology*, 71, 243-259.
- Veiga, F. H. (2008). Disruptive Behavior Scale Professed by Students (DBS-PS): Development and Validation. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 203-216.
- Verdugo, R. R. y Schneider, J. M. (1999). Quality Schools, Safe Schools A Theoretical and Empirical Discussion. *Education and Urban Society*, 31(3), 286-308.
- Volenski, L. T. y Rockwood, P. (1996). Family Environment and School Behavioral Problems.
- Walker, H. M., Kavanagh, K., Stiller, B., Golly, A., Severson, H. H. y Feil, E. G. (1998). First Step to Success An Early Intervention Approach for Preventing School Antisocial Behavior. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 6(2), 66-80.
- Watkins, C. y Wagner, P. (1991). *La disciplina escolar: propuesta de trabajo en el marco global del centro*. Barcelona: Paidós.
- Way, S. M. (2011). School discipline and disruptive classroom behavior: The moderating effects of student perceptions. *The Sociological Quarterly*, 52(3), 346-375.
- Welsh, W. N., Stokes, R. y Greene, J. R. (2000). A macro-level model of school disorder. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 37(3), 243-283.
- Wentzel, K. R. (1989). Adolescent classroom goals, standards for performance, and academic achievement: an interactionist perspective. *Journal of educational psychology*, 81(2), 131-142.
- Wentzel, K. R. (2002). Are Effective Teachers Like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence. *Child Development*, 73(1), 287-301.
- Wheldall, K. y Merrett, F. (1988). Which classroom behaviours do primary school teachers say they find most troublesome? *Educational Review*, 40(1), 13-27.
- Wickman, E. K. (1928). *Children's behavior and teachers' attitudes*. New York: The Commonwealth Foundation.
- Wood, T. y McCarthy, C. (2002). Understanding and Preventing Teacher Burnout. ERIC Digest.

- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa* (11.^a ed.). México: Pearson educación.
- Woolfolk, A., Hoy, A. y Weinstein, C. S. (2006). Students' and teachers' perspectives about classroom management. En *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Wright, D. B. (1996). *Understanding statistics: An introduction for the social sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wu, S.-C., Pink, W., Crain, R. y Moles, O. (1982). Student suspension: A critical reappraisal. *The Urban Review*, 14(4), 245-303.
- Yilmaz, S. (2010). The relationship between the methods teachers use against the misbehaviour performed in the classroom and emphatic tendencies of teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2932-2936.
- Yoncalik, O. (2010). Malos comportamientos de los alumnos en las clases de Educación Física: una muestra desde Turquía. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(20), 59-85.
- Yoneyama, S. y Rigby, K. (2006). Bully/victim students y classroom climate. *Youth Studies Australia*, 25(3), 34-41.
- Zager, J. (1983). *The relationship of personality, situational stress and anxiety factors to teacher burnout*. Indiana University, Indiana.

ANEXO I. Construcción y propiedades psicométricas de los indicadores

I.1 Indicadores para el profesorado

Para los datos de la encuesta aplicada al profesorado, se partió de las secciones establecidas, que recogían información sobre diferentes aspectos de las percepciones y valoraciones del profesorado. A partir de estos ítems se procedió a la construcción de los indicadores a través de tres pasos: (1) se determinó el número de factores óptimos a extraer del conjunto de ítems de cada sección a través del análisis paralelo de Horn (1965). Este análisis obtiene, por un lado, los autovalores de la muestra bajo estudio y, por otro, los autovalores de una matriz de datos aleatorios que tiene el mismo número de variables y casos que la matriz de datos original. Posteriormente compara ambos conjuntos de autovalores, y se retienen únicamente aquéllos superiores a los de la matriz aleatoria. A continuación, en tanto estamos interesados en los constructos subyacentes, y no meramente en reducir la información presente en los datos, (2) se realizó un análisis factorial con el número de factores obtenido previamente y se determinó qué ítems constituyen cada factor, calculándose además el coeficiente alfa de Cronbach en cada caso. Por último (3) se construyeron los indicadores promediando sus ítems componentes.

Para los cálculos se utilizó el sistema de análisis de datos R (R Core Team, 2013), y en tanto los ítems estaban medidos en escala ordinal, se obtuvo primero la matriz de correlaciones policóricas mediante el paquete *psych* (Revelle, 2014). Esta matriz fue utilizada como punto de partida para realizar el análisis paralelo con el paquete *paran* (Dinno, 2012). Una vez establecido el número de factores a extraer, se realizó el análisis factorial sobre los ítems de cada sección mediante la función “fa.poly()” del paquete *psych* (Revelle, 2014), que permite el tratamiento de ítems ordinales. Se utilizó la rotación oblícua *promax*, ya que se esperaba que los factores obtenidos estuviesen correlacionados en tanto componían una misma sección, y se utilizó el método de factorización de mínimos cuadrados ordinarios, que no precisan estimar inicialmente la comunalidad de los factores. Cuando estamos ante soluciones de más de un factor, en el caso de rotaciones ortogonales (que suponen que los factores no están correlacionados) el análisis factorial ofrece una única matriz de pesos o saturaciones, que recoge las correlaciones del factor con cada variable. Pero en el caso de las rotaciones oblícuas la salida es doble, una matriz de estructura y una matriz patrón. La primera de ellas es equivalente a la matriz de “saturaciones” del caso ortogonal, con la desventaja de que, como los factores están correlacionados entre sí, los efectos que encontramos son redundantes. La matriz patrón, en cambio, informa únicamente del peso directo del factor en cada variable, lo que la hace

más interpretable y acorde a la estructura simple (o mejor interpretación sustantiva de los factores; Thurstone, 1935, 1947), por lo que en las tablas siguientes se muestra siempre la matriz patrón.

Para el cálculo de alfa de Cronbach se utilizó la función “alpha” del paquete *psych*, aplicado a la matriz de correlaciones policóricas calculada sobre los ítems de cada factor (Gadermann, Guhn y Zumbo, 2012).

La encuesta constaba de 15 secciones, la primera de las cuales incluía variables personales y laborales y no requieren análisis adicionales. Se ofrecen, por tanto, los resultados obtenidos para las secciones 2 a 15.

I.1.1 Sección 2: Valoración global del centro

A través de cinco ítems, se pidió al profesorado “Expresa a continuación su valoración global sobre la calidad de la convivencia escolar en este centro así como en cada una de las relaciones e influencias por las que se pregunta”. La respuesta a cada ítem venía en una escala de cuatro puntos (Mala, Regular, Buena, Muy buena). La Tabla I.1 muestra la matriz de correlaciones policóricas para estos ítems.

Tabla I.1

Matriz de correlaciones policóricas para los ítems de la sección 2 del cuestionario para el profesorado

Sección 2	1	2	3	4	5
Las relaciones entre el profesorado y el alumnado	1.00				
La convivencia global en el centro	.84	1.00			
Las relaciones entre estudiantes	.53	.47	1.00		
Las relaciones con las familias	-.47	-.45	-.40	1.00	
La relación con el entorno en el que se sitúa el centro (barrio, municipio...)	-.25	-.23	-.13	.50	1.00

Nota. Todas las correlaciones son significativas con $p < ,001$

El análisis paralelo de Horn, aplicado a la matriz de correlaciones policóricas, indicó la existencia de un único factor. El análisis factorial realizado confirma que un factor es suficiente para dar cuenta del 55% de la variabilidad, y la Tabla I.2 muestra las saturaciones de los ítems. El coeficiente alfa de Cronbach arrojó un valor de $\alpha = ,85$.

Tabla I.2

Matriz de pesos del análisis factorial para un factor para los ítems de la sección 2 del cuestionario a los profesores

Sección 2	F1
Las relaciones entre el profesorado y el alumnado	,86
La convivencia global en el centro	,85
Las relaciones entre estudiantes	,77
Las relaciones con las familias	,61
La relación con el entorno en el que se sitúa el centro (barrio, municipio...)	,57
Proporción de varianza explicada	,55
Alfa de Cronbach	,85

Nota. Las saturaciones mayores de ,40 aparecen en negrita.

El factor resultante recibió el nombre de *Calidad global de la convivencia en el centro*, ya que resume una medida de la convivencia que engloba a todos los participantes del ámbito escolar.

I.1.2 Sección 3: ¿Cómo se siente en este centro?

Los ocho ítems de esta sección pretenden medir el estado del profesorado en cuanto a su sensación personal y pertenencia al centro. La única pregunta realizada fue “¿Cómo se siente en este centro?”, y la respuesta a cada ítem venía en una escala de cuatro puntos (Nada de acuerdo, Poco de acuerdo, Bastante de acuerdo, Muy de acuerdo). La Tabla I.3 muestra la matriz de correlaciones policóricas para estos ítems.

Tabla I.3

Matriz de correlaciones policóricas para los ítems de la sección 3 del cuestionario para el profesorado

Sección 3	1	2	3	4	5	6	7	8
Me siento incómodo y fuera de lugar	1.00							
Me siento marginado o marginada	.84	1.00						
Me gustaría cambiarme de centro	.53	.47	1.00					

Me siento un miembro importante de este centro	-.47	-.45	-.40	1.00				
Considero que mi trabajo es importante	-.25	-.23	-.13	.50	1.00			
Me siento orgulloso u orgullosa de trabajar aquí	-.50	-.46	-.59	.60	.38	1.00		
Encuentro reconocimiento por mi trabajo	-.59	-.53	-.45	.63	.27	.64	1.00	
Si pudiese dejaría de trabajar como profesor (R)	-.42	-.39	-.35	.38	.40	.39	.35	1.00

Nota. Todas las correlaciones son significativas con $p < ,001$

El análisis paralelo de Horn indicó la existencia de dos factores. El análisis factorial realizado proporcionó la matriz patrón de la Tabla I.4, donde los dos factores explican el 55% de la variabilidad. El coeficiente alfa de Cronbach arrojó un valor de $\alpha = ,81$ y $\alpha = ,83$ para los factores 1 y 2, respectivamente. La correlación entre ambos fue de $r = -,69$.

Tabla I.4

Matriz patrón del análisis factorial para dos factores con rotación promax para los ítems de la sección 3 del cuestionario a los profesores

Sección 3	F1	F2
Me siento incómodo y fuera de lugar	,01	,90
Me siento marginado o marginada	,05	,89
Me gustaría cambiarme de centro	-,23	,46
Me siento un miembro importante de este centro	,79	,02
Considero que mi trabajo es importante	,75	,27
Me siento orgulloso u orgullosa de trabajar aquí	,68	-,14
Encuentro reconocimiento por mi trabajo	,50	-,31
Si pudiese dejaría de trabajar como profesor (R)	,44	-,14
Proporción de varianza explicada		,55
Alfa de Cronbach	,81	,83

Correlación entre factores	1	2
1	1	-,69

Nota. Las saturaciones mayores de ,40 aparecen en negrita.

El factor F1 recibió el nombre de *Sentimiento de pertenencia*, en tanto es una medida de la sensación de reconocimiento e importancia de las tareas asociadas al trabajo de profesor, mientras que el F2 se llamó *Malestar con el centro*, y está formado por cuatro ítems habituales en escalas sobre insatisfacción del profesorado.

I.1.3 Sección 4: Cansancio y bienestar emocional

La sección 4 consta de siete ítems donde se explora el alcance de la labor del profesor en cuanto a sus dos polos emocionales: el desgaste o plenitud que puede suponer. Ante los ítems se planteó la pregunta “Señale con qué frecuencia le sucede en este centro lo que se indica a continuación” para responder en una escala de cuatro unidades (Nunca, A veces, A menudo, Muchas veces). La Tabla I.6 muestra la matriz de correlaciones policóricas.

Tabla I.5

Matriz de correlaciones policóricas para los ítems de la sección 4 del cuestionario para el profesorado

Sección 4	1	2	3	4	5	6	7
Siento que mi trabajo me está desgastando	1.00						
Me siento emocionalmente defraudado o defraudada por mi trabajo	.70	1.00					
Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente	.49	.42	1.00				
Siento que estoy tratando a algunos estudiantes como si fuesen objetos impersonales	.34	.34	.47	1.00			
Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable en mi trabajo	-.33	-.39	-.28	-.33	1.00		
Siento que estoy influyendo positivamente en las vidas de otras personas a través de mi trabajo	-.22	-.32	-.19	-.30	.66	1.00	
Me siento con disposición para realizar los esfuerzos necesarios en la mejora	-.30	-.36	-.24	-.31	.61	.53	1.00

de la convivencia escolar

Nota. Todas las correlaciones son significativas con $p < ,001$

El análisis paralelo de Horn recomendaba dos factores, y el resultado del análisis factorial realizado se muestra en la Tabla I.6, donde los dos factores explican el 55% de la variabilidad. El coeficiente alfa de Cronbach arrojó un valor de $\alpha = ,82$ y $\alpha = ,77$ para los factores 1 y 2, respectivamente, con $r = -,56$.

Tabla I.6

Matriz patrón del análisis factorial para dos factores con rotación promax para los ítems de la sección 4 del cuestionario a los profesores

Sección 4	F1	F2
Siento que mi trabajo me está desgastando	,12	,90
Me siento emocionalmente defraudado o defraudada por mi trabajo	-,05	,76
Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente	,00	,61
Siento que estoy tratando a algunos estudiantes como si fuesen objetos impersonales	-,20	,39
Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable en mi trabajo	,85	,01
Siento que estoy influyendo positivamente en las vidas de otras personas a través de mi trabajo	,82	,11
Me siento con disposición para realizar los esfuerzos necesarios en la mejora de la convivencia escolar	,69	-,03
Proporción de varianza explicada		,54
Alfa de Cronbach	,82	,77
Correlación entre factores	1	2
	1	-,56

Nota. Las saturaciones mayores de ,40 aparecen en negrita.

Los dos factores encontrados recogen los dos polos mencionados anteriormente, por lo que han recibido los nombres *Realización personal* (F1) y *Cansancio emocional* (F2).

I.1.4 Sección 5: Relaciones con los compañeros

La sección 8 explora las relaciones de los profesores con otros compañeros, tanto en lo personal como en lo profesional, a través de ocho ítems. Los respondientes tenían que

indicar la frecuencia de lo enunciado en cada ítem a través de una escala de cuatro puntos (Nunca, A veces, A menudo, Muchas veces). La Tabla I.7 muestra la matriz de correlaciones policóricas para estos ítems.

Tabla I.7

Matriz de correlaciones policóricas para los ítems de la sección 5 del cuestionario para el profesorado

Sección 5	1	2	3	4	5	6	7	8
Siento que mis compañeros y compañeras cuentan conmigo	1.00							
Coopero con otros profesores para mejorar nuestro trabajo	.78	1.00						
Puedo contar con la ayuda de otros profesores o profesoras si la necesito	.83	.67	1.00					
Puedo contar con la dirección cuando lo necesito	.49	.41	.53	1.00				
Me siento acosado o acosada por otros profesores o profesoras	-.38	-.25	-.39	-.42	1.00			
Mis compañeros hablan mal de mí	-.32	-.20	-.31	-.32	.66	1.00		
Las relaciones con el resto del profesorado dificultan mi trabajo	-.32	-.22	-.38	-.32	.62	.61	1.00	
Cuando tengo un problema y pido ayuda nadie me la da	-.27	-.19	-.31	-.35	.41	.27	.29	1.00

Nota. Todas las correlaciones son significativas con $p < ,001$

Tras el análisis paralelo de Horn se llevó a cabo un análisis factorial para dos factores cuyo resultado se muestra en la Tabla I.8, donde los dos factores explican el 60% de la variabilidad. El coeficiente alfa de Cronbach arrojó un valor de $\alpha = ,87$ y $\alpha = ,78$ para los factores 1 y 2, respectivamente, y una correlación entre ambos de $r = -,52$.

Tabla I.8

Matriz patrón del análisis factorial para dos factores con rotación promax para los ítems de la sección 5 del cuestionario a los profesores

Sección 5	F1	F2
Siento que mis compañeros y compañeras cuentan conmigo	,98	,04

Coopero con otros profesores para mejorar nuestro trabajo	,87	,14
Puedo contar con la ayuda de otros profesores o profesoras si la necesito	,84	-,06
Puedo contar con la dirección cuando lo necesito	,42	-,27
Me siento acosado o acosada por otros profesores o profesoras	,03	,87
Mis compañeros hablan mal de mí	,09	,81
Las relaciones con el resto del profesorado dificultan mi trabajo	,03	,76
Cuando tengo un problema y pido ayuda nadie me la da	-,13	,37
Proporción de varianza explicada		,60
Alfa de Cronbach		,87 ,78
Correlación entre factores		1 2
1		-,52

Nota. Las saturaciones mayores de ,40 aparecen en negrita.

Los resultados han polarizado los dos aspectos de las relaciones entre docentes de forma que, por un lado, tenemos en factor *Integración y cooperación entre docentes* (F1), centrado en medir la integración, cooperación y, en general, la ayuda entre miembros del profesorado y, por otro lado, tenemos el lado negativo (F2), que hemos llamado *Aislamiento y acoso entre docentes*.

I.1.5 Sección 6: Problemas de coordinación y dirección

La sección 6 está compuesta por cuatro ítems que aluden a problemas en el desempeño de las funciones de dirección y en sus funciones de cohesión y liderazgo. Ante la pregunta “En este centro, ¿en que grado la convivencia se ve perjudicada por lo que se indica a continuación?” el profesorado debía responde en una escala de cuatro puntos (Nada, Poco, Bastante, Mucho). Las correlaciones entre ítems pueden verse en la Tabla I.9.

Tabla I.9

Matriz de correlaciones policóricas para los ítems de la sección 6 del cuestionario para el profesorado

Sección 6	1	2	3	4
La dificultad del Equipo Directivo para liderar la mejora de la convivencia	1.00			
La falta de implicación del Equipo Directivo	.83	1.00		

La falta de un proyecto de centro que logre implicar a la mayoría	.77	.64	1.00	
La falta de coordinación regular entre los profesionales que trabajan en el centro	.67	.54	.77	1.00

Nota. Todas las correlaciones son significativas con $p < ,001$

El análisis paralelo de Horn concluyó la existencia de un factor, y el resultado del análisis factorial realizado se muestra en la Tabla I.10, donde el factor explica el 71% de la variabilidad. El coeficiente alfa de Cronbach arrojó un valor de $\alpha = ,90$.

Tabla I.10

Matriz de pesos del análisis factorial para un factor para los ítems de la sección 6 del cuestionario a los profesores

Sección 6	F1
La dificultad del Equipo Directivo para liderar la mejora de la convivencia	,95
La falta de implicación del Equipo Directivo	,84
La falta de un proyecto de centro que logre implicar a la mayoría	,83
La falta de coordinación regular entre los profesionales que trabajan en el centro	,74
Proporción de varianza explicada	,71
Alfa de Cronbach	,90

Nota. Las saturaciones mayores de ,40 aparecen en negrita.

El factor resultante recibió el nombre *Problemas con el equipo directivo*.

I.1.6 Sección 7: El profesorado como referencia y apoyo para el alumnado

Esta sección explora las relaciones entre profesorado y alumnado en su dimensión de modelo, referencia e influencia. A la pregunta de “Respecto a las relaciones entre el profesorado y el alumnado en su centro, ¿en qué medida se dan las siguientes situaciones?” se plantearon cinco ítems para ser respondidos en una escala de cuatro puntos (Nada, Poco, Bastante, Mucho). Las correlaciones e muestran en la Tabla I.11.

Tabla I.11

Matriz de correlaciones policóricas para los ítems de la sección 7 del cuestionario para el profesorado

Sección 7	1	2	3	4
El profesorado es una referencia importante para el alumnado	1.00			
Entre profesores y estudiantes hay confianza y respeto mutuo	.70	1.00		
Los profesores logran ayudar a que los estudiantes consigan objetivos que les interesan	.66	.55	1.00	
El alumnado puede contar con el profesorado para resolver un conflicto de forma justa	.40	.50	.52	1.00

Nota. Todas las correlaciones son significativas con $p < ,001$

El análisis paralelo indicó un único factor, y el análisis factorial mostró una varianza explicada del 57% y un coeficiente alfa de Cronbach de $\alpha = ,83$ (ver Tabla I.12).

Tabla I.12

Matriz de pesos del análisis factorial para un factor para los ítems de la sección 7 del cuestionario a los profesores

Sección 7	F1
El profesorado es una referencia importante para el alumnado	,84
Entre profesores y estudiantes hay confianza y respeto mutuo	,80
Los profesores logran ayudar a que los estudiantes consigan objetivos que les interesan	,76
El alumnado puede contar con el profesorado para resolver un conflicto de forma justa	,58
Proporción de varianza explicada	,57
Alfa de Cronbach	,83

Nota. Las saturaciones mayores de ,40 aparecen en negrita.

El factor resultante recibió el nombre Calidad de la relación del profesorado con el alumnado e influencia.

I.1.7 Sección 8: Las reglas, cumplimiento, justicia y participación

La sección 8 analiza las normas de convivencia a través de diferentes aspectos, desde su cumplimiento y justicia como el grado de participación de los alumnos. A los profesores se les preguntaba por su grado de acuerdo “En relación a las normas/reglas de

convivencia y la forma de resolver los conflictos en el centro”, contestando en una escala de cuatro puntos (Nada de acuerdo, Poco de acuerdo, Bastante de acuerdo, Muy de acuerdo). La matriz de correlaciones policoricas puede verse en la Tabla I.14.

El análisis paralelo indicó una estructura de dos factores, y el análisis factorial ofreció los resultados de la Tabla I.13, con un 44% de varianza explicada y coeficientes alfa de Cronbach de $\alpha = ,82$ y $\alpha = ,73$ para los factores obtenidos, con $r = ,58$.

Tabla I.13

Matriz patrón del análisis factorial para dos factores con rotación promax para los ítems de la sección 4 del cuestionario a los profesores

Sección 8	F1	F2
Las sanciones por incumplir las normas son justas	,81	-,02
Los estudiantes cumplen las normas	,69	-,18
Las normas son justas	,65	,08
Las sanciones sirven para mejorar el comportamiento castigado	,64	-,01
Ante los conflictos los estudiantes tratan de resolverlo sin pegar ni insultar a nadie	,57	-,10
Se escucha la opinión del profesorado para cambiar las normas	,56	,24
Los profesores y las profesoras cumplen las normas.	,30	,27
El alumnado puede decir al profesorado lo que piensa sobre las normas	-,13	,81
Se escucha la opinión de los y las estudiantes para cambiar las normas	,00	,69
Se discuten los problemas de convivencia y disciplina con los estudiantes	,17	,54
Proporción de varianza explicada		,44
Alfa de Cronbach	,82	,73
Correlación entre factores	1	2
	1	,58

Nota. Las saturaciones mayores de ,40 aparecen en negrita.

Al factor 1 se le llamó *Calidad y cumplimiento de las normas*, y está formado por siete ítems sobre el cumplimiento y justicia de las normas; el segundo factor, *Participación*

Tabla I.14

Matriz de correlaciones policóricas para los ítems de la sección 8 del cuestionario para el profesorado

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sección 8										
Las sanciones por incumplir las normas son justas	1.00									
Los estudiantes cumplen las normas	.39	1.00								
Las normas son justas	.66	.34	1.00							
Las sanciones sirven para mejorar el comportamiento castigado	.55	.35	.42	1.00						
Ante los conflictos los estudiantes tratan de resolverlo sin pegar ni insultar a nadie	.32	.55	.23	.30	1.00					
Se escucha la opinión del profesorado para cambiar las normas	.59	.36	.52	.41	.32	1.00				
Los profesores y las profesoras cumplen las normas.	.31	.31	.35	.33	.20	.29	1.00			
El alumnado puede decir al profesorado lo que piensa sobre las normas	.27	.11	.31	.18	.11	.34	.31	1.00		
Se escucha la opinión de los y las estudiantes para cambiar las normas	.28	.17	.27	.26	.20	.39	.32	.53	1.00	
Se discuten los problemas de convivencia y disciplina con los estudiantes	.35	.20	.32	.31	.27	.46	.33	.46	.41	1.00

Nota. Todas las correlaciones son significativas con $p < ,001$

del alumnado en las normas, contiene tres ítems y se centra en la participación de los alumnos en la creación y aplicación de las normas.

I.1.8 Sección 9: Gestión de las diferencias

La sección 9 indaga en la gestión en el aula de las diferencias (sexo, raza, cultura) a través de la actividades realizadas en clase y de la consecución (o no) de la integración de los alumnos con necesidades especiales o procedentes de otros países y/o culturas. El profesorado cumplimentó ocho ítems respondiendo a la petición “Indique en qué grado realiza usted en sus clases o en otros espacios del centro actividades para cada uno de los objetivos que se mencionan a continuación” a través de una escala de cuatro puntos (Nada, Poco, Bastante, Mucho). La Tabla I.15 muestra la matriz de correlaciones policóricas para estos ítems.

Tabla I.15

Matriz de correlaciones policóricas para los ítems de la sección 9 del cuestionario para el profesorado

Sección 9	1	2	3	4	5	6	7	8
Proporcionar atención adecuada a alumnos que procede de otras culturas o países	1.00							
Lograr que el alumnado que procede de otras culturas o países sea bien acogido por sus compañeros y compañeras	.84	1.00						
Proporcionar una adecuada atención al alumnado con necesidades educativas especiales	.59	.55	1.00					
Actividades que tratan sobre la violencia contra las mujeres	.49	.50	.40	1.00				
Ayudar a entender qué es el machismo y cómo corregirlo	.56	.59	.41	.80	1.00			
Enseñar a practicar la igualdad entre hombres y mujeres	.55	.62	.48	.69	.77	1.00		
Ayudar a entender qué es el racismo y el daño que produce	.58	.58	.39	.71	.70	.60	1.00	
Enseñar a respetar y valorar otras culturas	.67	.68	.43	.59	.68	.66	.79	1.00

Nota. Todas las correlaciones son significativas con $p < ,001$

Tras el análisis paralelo de Horn se llevó a cabo un análisis factorial para dos factores cuyo resultado se muestra en la Tabla I.16, donde los dos factores explican el 71% de la variabilidad. El coeficiente alfa de Cronbach arrojó un valor de $\alpha = ,92$ y $\alpha = ,85$ para los factores 1 y 2, respectivamente. La correlación entre ambos factores fue de $r = ,69$.

Tabla I.16

Matriz patrón del análisis factorial para dos factores con rotación promax para los ítems de la sección 9 del cuestionario a los profesores

Sección 9	F1	F2
Proporcionar atención adecuada a alumnos que procede de otras culturas o países	-,03	,95
Lograr que el alumnado que procede de otras culturas o países sea bien acogido por sus compañeros y compañeras	,04	,88
Proporcionar una adecuada atención al alumnado con necesidades educativas especiales	,09	,56
Actividades que tratan sobre la violencia contra las mujeres (cómo se inicia y evoluciona, por qué se produce...)	,93	-,11
Ayudar a entender qué es el machismo y cómo corregirlo	,93	-,02
Enseñar a practicar la igualdad entre hombres y mujeres	,73	,14
Ayudar a entender qué es el racismo y el daño que produce	,69	,17
Enseñar a respetar y valorar otras culturas	,50	,39
Proporción de varianza explicada		,71
Alfa de Cronbach	,92	,85
Correlación entre factores	1	2
	1	,69

Nota. Las saturaciones mayores de ,40 aparecen en negrita.

La solución factorial marca una diferencia clara entre los ítems relacionados con sexismo y racismo (llamado *Prevención del sexismo y el racismo*) y aquellos que aluden a las diferencias (llamado *Atención a la diversidad*).

I.1.9 Sección 10: El centro como comunidad

La sección 10 evalúa el grado en que los profesores perciben el centro como un grupo que colabora y cuida de sus miembros y entorno, consciente de su relación. Ante las

afirmaciones presentes en los ítems, el profesorado debía responder en qué grado se daban en su centro (Nada, Poco, Bastante, Mucho). Las correlaciones entre ítems pueden verse en la Tabla I.20.

El análisis paralelo de Horn (1965) agrupa los 10 ítems en un único factor, y los resultados se observan en la Tabla I.17. La varianza explicada es del 50% y alfa de Cronbach tiene un valor de $\alpha = ,91$.

Tabla I.17

Matriz de pesos del análisis factorial para un factor para los ítems de la sección 10 del cuestionario a los profesores

Sección 10	F1
La organización y programación de las materias contribuye a una buena convivencia	,78
Motivamos a los estudiantes para que sigan aprendiendo	,77
Cuando el profesorado trabaja unido se consiguen muchas cosas	,75
A los estudiantes se les anima a tener ideas propias sobre todos los temas	,75
Trabajamos para que los estudiantes entiendan lo que está sucediendo en el mundo	,74
Sentimos que formamos parte de un grupo, de una comunidad	,73
Cuando los estudiantes trabajan unidos se consiguen muchas cosas	,72
Todos tenemos algo importante que hacer por los demás	,72
Nos reunimos (periódicamente) para buscar cómo mejorar la convivencia y el centro	,64
Los estudiantes cuidan los materiales y las instalaciones del centro	,43
Prop. acumulada de var. explicada	,50
Alfa de Cronbach	,91

Nota. Las saturaciones mayores de ,40 aparecen en negrita.

El factor recibió el nombre de Calidad del centro como comunidad.

Tabla I.18

Matriz de correlaciones policóricas para los ítems de la sección 10 del cuestionario para el profesorado

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sección 10										
La organización y programación de las materias contribuye a una buena convivencia	1.00									
Motivamos a los estudiantes para que sigan aprendiendo	.60	1.00								
Cuando el profesorado trabaja unido se consiguen muchas cosas	.56	.50	1.00							
A los estudiantes se les anima a tener ideas propias sobre todos los temas	.63	.62	.55	1.00						
Trabajamos para que los estudiantes entiendan lo que está sucediendo en el mundo	.54	.61	.52	.65	1.00					
Sentimos que formamos parte de un grupo, de una comunidad	.61	.63	.49	.46	.47	1.00				
Cuando los estudiantes trabajan unidos se consiguen muchas cosas	.51	.48	.81	.57	.54	.45	1.00			
Todos tenemos algo importante que hacer por los demás	.55	.56	.56	.52	.48	.59	.50	1.00		
Nos reunimos (periódicamente) para buscar cómo mejorar la convivencia y el centro	.52	.48	.47	.42	.58	.50	.39	.45	1.00	
Los estudiantes cuidan los materiales y las instalaciones del centro	.38	.34	.21	.22	.25	.56	.24	.35	.25	1.00

Nota. Todas las correlaciones son significativas con $p < ,001$

I.1.10 Sección 11: Enseñanza para la convivencia

La sección 11 se centra en aspectos transversales de la enseñanza, más allá del currículum académico, y que permiten a los alumnos una percepción más completa de su entorno y sus relaciones. El profesorado respondió en función de la pregunta “Indique con qué frecuencia enseña usted en sus clases o en otros espacios del centro cada uno de los objetivos que se indican a continuación” con una escala con las siguientes equivalencias: Nada = Nunca; Bastante = Al menos una vez a la semana; Poco = En situaciones especiales; Mucho = Varias veces por semana). La Tabla I.19 muestra la matriz de correlaciones policóricas para estos ítems.

Tabla I.19

Matriz de correlaciones policóricas para los ítems de la sección 11 del cuestionario para el profesorado

Sección 11	1	2	3	4	5	6	7	8
Respetar los derechos humanos	1.00							
Alternativas a la violencia	.72	1.00						
Defender derechos	.73	.65	1.00					
Entender a personas que piensan de otra manera	.70	.76	.65	1.00				
Comprender el funcionamiento de la democracia	.71	.63	.67	.67	1.00			
Formar un criterio propio sobre la televisión, internet, etc.	.61	.62	.59	.57	.58	1.00		
Cumplir con deberes	.64	.60	.67	.53	.49	.51	1.00	
Utilizar internet para aprender cosas importantes	.32	.32	.27	.32	.35	.44	.26	1.00

Nota. Todas las correlaciones son significativas con $p < ,001$

El análisis paralelo sugirió un único factor y en los resultados del análisis factorial (ver Tabla I.20) vemos que explica el 58% de la varianza, con un alfa de Cronbach igual a $\alpha = ,91$.

Tabla I.20

Matriz de pesos del análisis factorial para un factor para los ítems de la sección 11 del cuestionario a los profesores

Sección 11	F1
Respetar los derechos humanos	,87
Alternativas a la violencia	,84
Defender derechos	,83
Entender a personas que piensan de otra manera	,82
Comprender el funcionamiento de la democracia	,79
Formar un criterio propio sobre los mensajes que transmite la televisión, internet, etc.	,73
Cumplir con deberes	,71
Utilizar internet para aprender cosas importantes	,40
Prop. acumulada de var. explicada	,58
Alfa de Cronbach	,91

Nota. Las saturaciones mayores de ,40 aparecen en negrita.

El factor recibió el nombre de Enseñanza de habilidades para la convivencia.

I.1.11 Sección 12: Relación de las familias con el centro y el profesorado

La sección 12 explora la percepción que el profesorado tiene de las familias en cuanto a su interés en las actividades del centro, su satisfacción, e implicación con éste y los profesores. El profesorado cumplimentó ocho ítems atendiendo a la pregunta “Pensando en la relación que las familias del alumnado tienen con la escuela, ¿En qué grado se da lo que se indica a continuación?” y dando la respuesta a través de una escala de cuatro puntos (Nada, Poco, Bastante, Mucho). Únicamente el último ítem de los ocho solicitaba la frecuencia del problema planteado (Nunca, A veces, A menudo, Muchas veces). La Tabla I.21 muestra la matriz de correlaciones policóricas para estos ítems.

Tabla I.21

Matriz de correlaciones policóricas para los ítems de la sección 12 del cuestionario para el profesorado

Sección 12	1	2	3	4	5	6	7	8
------------	---	---	---	---	---	---	---	---

Las familias asisten a las reuniones que convoca el tutor o la tutora	1.00							
Parece que las familias quedan satisfechas con las reuniones y les gusta participar	.73	1.00						
Las familias se interesan por los trabajos escolares	.63	.59	1.00					
Puedo comunicar a las familias lo que me preocupa sobre la educación de su hijo o hija	.60	.64	.54	1.00				
Cuando surge un conflicto, las familias implicadas colaboran con el centro para resolverlo	.58	.60	.69	.60	1.00			
Siento que las familias me respetan	.49	.53	.54	.59	.60	1.00		
Siento que las familias valoran mi trabajo	.48	.53	.57	.55	.61	.91	1.00	
He sufrido un trato ofensivo o insultante por parte de alguna familia ®	.14	.14	.18	.15	.25	.40	.37	1.00

Nota. Todas las correlaciones son significativas con $p < ,001$

El análisis paralelo de Horn reveló la existencia de dos factores, y los resultados del análisis factorial realizado se muestra en la Tabla I.22. Se observa que los dos factores explican el 64% de la variabilidad. El coeficiente alfa de Cronbach arrojó un valor de $\alpha = ,89$ y $\alpha = ,79$ para los factores 1 y 2, respectivamente, y la correlación entre ambos, $r = ,66$.

Tabla I.22

Matriz patrón del análisis factorial para dos factores con rotación promax para los ítems de la sección 12 del cuestionario a los profesores

Sección 12	F1	F2
Las familias asisten a las reuniones que convoca el tutor o la tutora	,91	-,13
Parece que las familias quedan satisfechas con las reuniones y les gusta participar	,87	-,05
Las familias se interesan por los trabajos escolares	,69	,12
Puedo comunicar a las familias lo que me preocupa sobre la	,65	,14

educación de su hijo o hija		
Cuando surge un conflicto, las familias implicadas colaboran con el centro para resolverlo	,61	,23
Siento que las familias me respetan	,06	,91
Siento que las familias valoran mi trabajo	,06	,90
He sufrido un trato ofensivo o insultante por parte de alguna familia ®	-,14	,50
Proporción de varianza explicada		,64
Alfa de Cronbach		,89
Correlación entre factores		1
		1
		,66

Nota. Las saturaciones mayores de ,40 aparecen en **negrita**.

Los factores recibieron los nombres de Relación y participación de las familias (F1) y Valoración y respeto de las familias al profesorado (F2).

I.1.12 Sección 13: Actitudes del alumnado frente a los profesores

La sección 13 explora las actitudes y acciones de los estudiantes en clase y hacia el profesorado. Es una sección central en tanto contiene los ítems que forman el indicador *Disrupción percibida por el profesorado*, eje de este trabajo. Aunque incluye cuestiones positivas (p. ej., “Se esfuerzan por aprender en clase”), 12 de sus 14 ítems se centran en aspectos problemáticos que van desde leves (“Los estudiantes me ignoran durante las clases”, y que conformarán las conductas *disruptivas*) a muy graves (“Me agreden físicamente”, que constituirán las conductas *agresivas*). Los profesores podían leer en el cuestionario “Piense si en la relación con los estudiantes ha vivido cada una de las situaciones mencionadas y elija la respuesta que refleja su frecuencia durante los últimos dos meses de clase”, y dar su respuesta (Nunca = No la he sufrido; A veces = 1 ó 2 veces al mes; A menudo = Aprox. una vez a la semana; Muchas veces = Varias veces por semana). La matriz de correlaciones puede verse en la Tabla I.24.

El análisis paralelo reflejó la existencia de tres factores y la Tabla I.23 muestra los resultados del análisis factorial. En conjunto, los tres factores explican el 66% de la varianza total, y los coeficientes alfa de Cronbach fueron $\alpha = ,83$, $\alpha = ,86$ y $\alpha = ,73$ para los factores 1, 2 y 3, y las correlaciones entre los factores se ven en la misma Tabla.

Tabla I.23

Matriz patrón del análisis factorial para tres factores con rotación promax para los ítems de la sección 13 del cuestionario a los profesores

Sección 13	F1	F2	F3
Escuchan con atención lo que digo	.98	.01	.01
Se esfuerzan por aprender en clase	.72	-.03	-.03
Me contestan mal	.03	.87	-.04
Me faltan al respeto	.02	.85	.04
Se enfrentan conmigo	-.01	.66	.09
Molestan y me impiden dar clase	-.11	.65	-.07
Me desprecian	.00	.54	.31
Los estudiantes me ignoran durante las clases	-.12	.50	-.02
Llegan tarde a clase sin justificación	-.02	.48	-.02
Los estudiantes me rechazan	-.04	.45	.15
Me agreden físicamente (pegar o golpear)	-.01	-.16	.74
Me rompen o me roban mis cosas	-.01	.01	.69
Me amenazan para meterme miedo	-.01	.15	.69
Me insultan, me ofenden o ridiculizan	.01	.42	.49
Proporción de varianza explicada			,52
Alfa de Cronbach	,83	,86	,73
Correlación entre factores	1	2	3
1		-,38	-,14
2			,35

Nota. Las saturaciones mayores de ,40 aparecen en negrita.

El primer factor recoge los aspectos positivos de los presentados (*Percepción de esfuerzo e interés por el aprendizaje en el alumnado*), mientras que los dos últimos se centran en conductas negativas de diferente gravedad (*Disrupción percibida por el profesorado y Conductas agresivas del alumnado al profesorado*).

Tabla I.24

Matriz de correlaciones policóricas para los ítems de la sección 13 del cuestionario para el profesorado

Sección 13	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10				
Escuchan con atención lo que digo	1.00													
Se esfuerzan por aprender en clase	.71	1.00												
Me contestan mal	-.28	-.25	1.00											
Me faltan al respeto	-.29	-.25	.76	1.00										
Se enfrentan conmigo	-.26	-.22	.59	.60	1.00									
Molestan y me impiden dar clase	-.33	-.26	.57	.52	.46	1.00								
Me desprecian	-.24	-.21	.50	.57	.48	.37	1.00							
Los estudiantes me ignoran durante las clases	-.29	-.21	.42	.42	.36	.52	.34	1.00						
Llegan tarde a clase sin justificación	-.19	-.17	.41	.37	.33	.47	.27	.35	1.00					
Los estudiantes me rechazan	-.23	-.19	.40	.42	.36	.33	.52	.38	.25	1.00				
Me agreden físicamente (pegar o golpear)	-.04	-.05	.08	.11	.12	.03	.21	.06	.05	.12	1.00			
Me rompen o me roban mis cosas	-.10	-.10	.22	.23	.22	.15	.32	.14	.14	.19	.55	1.00		
Me amenazan para meterme miedo	-.15	-.15	.30	.36	.32	.25	.41	.20	.19	.27	.48	.49	1.00	
Me insultan, me ofenden o ridiculizan	-.21	-.18	.45	.52	.47	.34	.60	.28	.24	.37	.31	.40	.57	1.00

Nota. Todas las correlaciones son significativas con $p < ,001$

La división obtenida en esta sección es importante, además, porque servirá para configurar otros indicadores equivalentes en cuanto a percepciones y acciones del mismo tipo que serán evaluadas por el alumnado, con objeto de poder comparar las respuestas en ambos colectivos.

I.1.13 Sección 14: Metodología docente e interés del profesorado

Esta sección se centra en el modo de impartir la docencia y el grado de interés e implicación del profesorado en la búsqueda de una mayor eficiencia y un mayor interés en los alumnos. Bajo la cuestión “¿Con qué frecuencia cree usted que se ha dado en sus clases lo que se indica a continuación?”, se presentaban siete ítems para ser respondidos en una escala de cuatro niveles (Nunca, A veces, A menudo, Muchas veces). La Tabla I.25 muestra la matriz de correlaciones policóricas para estos ítems.

Tabla I.25

Matriz de correlaciones policóricas para los ítems de la sección 14 del cuestionario para el profesorado

Sección 14	1	2	3	4	5	6	8
La adaptación de los contenidos tratados en mis clases	1.00						
Consigo mantener el orden en la clase	.65	1.00					
Logro que las clases sean interesantes	.62	.46	1.00				
Ayudo a entender los criterios y resultados de la evaluación para que la consideren justa	.45	.41	.39	1.00			
Incorporo formas de evaluación que dan oportunidades de mejorar a todo el alumnado	.43	.29	.42	.66	1.00		
Explico de forma que los estudiantes puedan entenderlo	.46	.44	.58	.52	.41	1.00	
Muestro interés por el aprendizaje de cada estudiante.	.41	.34	.43	.43	.41	.67	1.00

Nota. Todas las correlaciones son significativas con $p < ,001$

El análisis paralelo de Horn indicó la existencia de dos factores, y un análisis factorial ofreció los resultados de la Tabla I.26. Se observa que los dos factores explican el

56% de la variabilidad total, y que el nivel de consistencia interna es elevado (alfa de Cronbach para F1 es $\alpha = ,81$, y para F2, de $\alpha = ,80$).

Tabla I.26

Matriz patrón del análisis factorial para dos factores con rotación promax para los ítems de la sección 14 del cuestionario a los profesores

Sección 14	F1	F2
La adaptación de los contenidos tratados en mis clases	-,04	,91
Consigo mantener el orden en la clase	-,02	,73
Logro que las clases sean interesantes	,26	,52
Ayudo a entender los criterios y resultados de la evaluación para que la consideren justa	,81	-,07
Incorporo formas de evaluación que dan oportunidades de mejorar a todo el alumnado	,78	-,11
Explico de forma que los estudiantes puedan entenderlo	,63	,17
Muestro interés por el aprendizaje de cada estudiante.	,62	,07
Proporción de varianza explicada		,56
Alfa de Cronbach	,81	,80
Correlación entre factores	1	2
	1	,71

Nota. Las saturaciones mayores de ,40 aparecen en negrita.

Los factores recibieron los nombres de Enseñanza inclusiva (F1) y Enseñanza motivadora y control de la disrupción (F2).

I.1.14 Sección 15: Trato inapropiado por parte del profesorado

La sección 15 indaga en las conductas coercitivas del profesorado hacia el alumnado que van desde leves (*Ignorándole*) hasta algunas muy graves y prácticamente inexistentes (*Agrediéndole físicamente*). Los profesores respondían a la pregunta “Durante los dos últimos meses ¿Ha tratado usted algún estudiante de la forma que se indica a continuación?” indicando la frecuencia: Nunca (No he tratado así a ningún estudiante), A veces (1 ó 2 veces al mes), A menudo (Aprox. una vez a la semana), Muchas veces (Varias veces por semana).

Esta sección muestra un claro paralelismo con la sección 13, donde aparecían este mismo conjunto de conductas pero sufridas por los profesores por parte de los alumnos. En este caso son los profesores los sujetos de estas acciones y, como es de esperar, la frecuencia de estas acciones, especialmente las más graves, es casi nula. Salvo casos aislados, estas conductas suelen formar parte de un proceso de escalada coercitiva que se inicia como respuesta al comportamiento disruptivo del alumnado, cuando el profesorado no sabe o no puede controlarlo de otra forma. Respecto a los análisis, la ínfima frecuencia de ciertas acciones genera distribuciones muy asimétricas positivas, y que pueden ser causa de la creación de factores espurios al usar el análisis factorial. Todo ello nos lleva a utilizar la división usada en la sección 13, basada en criterios de gravedad (y que en aquel caso sí fue avalada por el análisis factorial). Los factores y sus ítems aparecen en la Tabla I.27, y mostraron coeficientes de consistencia interna de $\alpha = ,89$ y $\alpha = ,77$ para los indicadores de disrupción y agresión respectivamente.

Tabla I.27

Factores e ítems componentes extraídos de la Sección 15

Sección 15
<i>Conductas coercitivas hacia el alumnado reconocidas por el profesorado</i>
Ignorándole
Rechazándole
Impidiéndole participar en clase
Echándole de clase
Enviándole a jefatura de estudios
Gritándole
Contestándole mal
Intimidándole con amenazas sobre las calificaciones
<i>Conductas agresivas hacia el alumnado reconocidas por el profesorado</i>
Insultándole, ofendiéndole o ridiculizándole
Teniéndole manía
Amenazándole para meterle miedo
Agrediéndole físicamente (pegar o golpear)

I.2 Indicadores para el alumnado

La construcción de los indicadores para el alumnado siguió el mismo procedimiento que para el caso del profesorado. No obstante, en este trabajo, los indicadores para el alumnado se han usado básicamente para el estudio multi-informante, y con el objetivo principal de permitir la comparación más exacta posible con sus equivalentes para el profesorado. En este sentido, en su construcción prevaleció el criterio de que estuvieran compuestos por ítems equivalente a los del profesorado, como se indicará cuando corresponda. Además, y como puede observarse a continuación, los indicadores obtenidos muestran en general una alta fiabilidad, lo que avala su utilidad.

Como para el cuestionario del profesorado, la construcción de los indicadores (excepto en los casos en que se indique) siguió tres pasos: (1) determinar el número de factores óptimos a extraer del conjunto de ítems de cada sección a través del análisis paralelo de Horn (1965), seguido de (2) un análisis factorial con el número de factores obtenido previamente, con lo que se determinan los ítems para cada factor, finalizando con (3) la construcción de los indicadores promediando sus ítems componentes. Se utilizaron los mismos programas y procedimientos que los indicados para los datos del profesorado.

El cuestionario para el alumnado constaba de 15 secciones, la primera de las cuales incluía variables personales y familiares y no requieren análisis adicionales. A continuación aparecen los resultados obtenidos para las secciones 2 a 15.

I.2.1 Sección 2: Valoración global del centro

Se pidió a cada alumno y alumna que expresara “hasta qué punto estás satisfecho o satisfecha con cada una de las relaciones y lugares de este centro” aplicado a los ocho ítems que se les presentaban. La respuesta a cada ítem venía en una escala de cuatro puntos (desde Nada satisfecho a Muy satisfecho). La Tabla I.1 muestra la matriz de correlaciones policóricas para estos ítems.

Tabla I.28

Matriz de correlaciones policóricas para los ítems de la sección 2 del cuestionario para el alumnado

Sección 2	1	2	3	4	5	6	7	8
En este centro	1.00							
Con los profesores y las profesoras	.54	1.00						

Con lo que aprendes en el centro	.56	.57	1.00				
Con la relación entre tu familia y el centro	.50	.47	.51	1.00			
Con el director o la directora	.48	.49	.42	.48	1.00		
Con el orientador, la orientadora o similar	.39	.43	.36	.40	.48	1.00	
Con los conserjes o las conserjes	.34	.33	.29	.35	.40	.39	1.00
Con mis compañeros y compañeras	.36	.17	.26	.29	.17	.17	.19 1.00

Nota. Todas las correlaciones son significativas con $p < ,001$

El análisis paralelo de Horn, aplicado a la matriz de correlaciones policóricas, indicó la existencia de un único factor. El análisis factorial realizado confirma que un factor es suficiente para dar cuenta del 40% de la variabilidad, y la Tabla I.29 muestra las saturaciones de los ítems. El coeficiente alfa de Cronbach arrojó un valor de ,83. El factor recibió el nombre de *Satisfacción general con el centro y las relaciones escolares*.

Tabla I.29

Matriz de pesos del análisis factorial para un factor para los ítems de la sección 2 del cuestionario para el alumnado

Sección 2	F1
En este centro	.74
Con los profesores y las profesoras	.72
Con lo que aprendes en el centro	.71
Con la relación entre tu familia y el centro	.69
Con el director o la directora	.67
Con el orientador, la orientadora o similar	.59
Con los conserjes o las conserjes	.50
Con mis compañeros y compañeras	.35
Proporción de varianza explicada	,40
Alfa de Cronbach	,83

Nota. Las saturaciones mayores de ,40 aparecen en negrita.

I.2.2 Sección 3: El centro, relaciones y utilidad (horror de título)

Esta sección explora las relaciones cooperativas (o no) entre estudiantes, así como el grado de utilidad de la asistencia al centro educativo. Una escala de cuatro niveles (desde Nada de acuerdo a Muy de acuerdo) permitía expresar su grado de acuerdo con los ocho ítems de la sección, para los que la Tabla I.30 muestra la matriz de correlaciones policóricas.

Tabla I.30

Matriz de correlaciones policóricas para los ítems de la sección 3 del cuestionario para el alumnado

Sección 3	1	2	3	4	5	6	7	8
Venir al centro es una pérdida de tiempo ®	1.00							
Venir al centro me enseña cosas que pueden ser útiles en un trabajo	.48	1.00						
Venir al centro me ayuda a adquirir confianza en mi mismo para tomar decisiones	.41	.57	1.00					
Venir al centro me prepara poco para la vida adulta	.41	.21	.15	1.00				
Si me lo permitiesen me cambiaría de centro.	.32	.21	.20	.15	1.00			
Los estudiantes se ayudan entre sí aunque no sean amigos	.14	.20	.23	.06	.16	1.00		
Los estudiantes que pertenecen a distintos grupos o pandillas se llevan bien	.10	.17	.18	.06	.16	.44	1.00	
Se aprende cooperando entre estudiantes	.24	.32	.34	.10	.19	.44	.37	1.00

Nota. Todas las correlaciones son significativas con $p < ,001$

El análisis paralelo propuso dos factores y el análisis factorial produjo los resultados presentes en la Tabla I.31. Los factores dan cuenta del 38% de la varianza, y su fiabilidad tuvo un valor de $\alpha = ,69$ para *Compromiso con el centro como lugar de aprendizaje* (F1) y de $\alpha = ,68$ para la *Percepción de la cooperación entre estudiantes* (F2).

Tabla I.31

Matriz patrón del análisis factorial para un factor para los ítems de la sección 3 del cuestionario para el alumnado

Sección 3	F1	F2
Venir al centro es una pérdida de tiempo ®	.75	-.10
Venir al centro me enseña cosas que pueden ser útiles en un trabajo	.71	.04
Venir al centro me ayuda a adquirir confianza en mi mismo para tomar decisiones	.61	.11
Venir al centro me prepara poco para la vida adulta	.44	-.11
Si me lo permitiesen me cambiaría de centro ®	.31	.10
Los estudiantes se ayudan entre sí aunque no sean amigos	-.06	.73
Los estudiantes que pertenecen a distintos grupos o pandillas se llevan bien	-.07	.63
Se aprende cooperando entre estudiantes	.16	.57
Proporción de varianza explicada		,38
Alfa de Cronbach	,69	,68
Correlación entre factores	1	2
	1	,45

Nota. Las saturaciones mayores de ,40 aparecen en negrita.

I.2.3 Sección 4: Relación con el profesorado

Esta sección se centra en las relaciones profesor-alumno desde la perspectiva del alumnado y, en particular, el grado en que los profesores y profesoras sirven como referente para los estudiantes. Ante la pregunta “¿con cuántos profesores o profesoras se dan las siguientes situaciones?” los alumnos podían responder indicando la cantidad (Ningún profesor, Algún profesor, Bastantes profesores, La mayoría de profesores). La Tabla I.32 muestra las correlaciones para los ítems.

Tabla I.32

Matriz de correlaciones policóricas para los ítems de la sección 4 del cuestionario para el alumnado

Sección 4	1	2	3	4	5	6	7
Escuchan lo que tengo que decirles	1.00						
Me ayudan a conseguir mis objetivos	.63	1.00					
Podemos contar con ellos o ellas para resolver un conflicto de forma justa	.63	.63	1.00				
Les interesa nuestro bienestar	.66	.62	.61	1.00			
Tratan a los estudiantes de manera justa	.65	.58	.63	.59	1.00		
Tenemos confianza y respeto mutuo	.58	.60	.60	.57	.57	1.00	
Muestran cualidades con las que me identifico, que me gustaría tener	.53	.64	.58	.54	.51	.61	1.00

Nota. Todas las correlaciones son significativas con $p < ,001$

El análisis paralelo sugirió la existencia de un único factor (*Calidad de la relación con el profesorado y de su influencia*), que explicaba el 60% de la varianza, con una elevada consistencia interna ($\alpha = ,91$; ver Tabla 4.3).

Tabla I.33

Matriz de pesos del análisis factorial para un factor para los ítems de la sección 4 del cuestionario para el alumnado

Sección 4	F1
Escuchan lo que tengo que decirles	.80
Me ayudan a conseguir mis objetivos	.80
Podemos contar con ellos o ellas para resolver un conflicto de forma justa	.79
Les interesa nuestro bienestar	.78
Tratan a los estudiantes de manera justa	.76
Tenemos confianza y respeto mutuo	.75
Muestran cualidades con las que me identifico, que me gustaría tener	.73
Proporción de varianza explicada	,60
Alfa de Cronbach	,91

Nota. Las saturaciones mayores de ,40 aparecen en negrita.

I.2.4 Sección 5: Conductas positivas y negativas del alumnado en clase

La sección 5 explora los dos polos de las conductas protagonizadas por estudiantes en cuanto a comportamiento y atención. Ante la pregunta “¿Con qué frecuencia se produce en el centro lo que se indica a continuación?”, los estudiantes respondían en una escala (Nunca o casi nunca, En algunas clases, En la mayoría de las clases, En todas las las clases) a los siete ítems presentados. La Tabla I.34 muestra la matriz de correlaciones para estos ítems.

Tabla I.34

Matriz de correlaciones policóricas para los ítems de la sección 5 del cuestionario para el alumnado

Sección 5	1	2	3	4	5	6	7
Contestan mal al profesor o profesora	1.00						
Se enfrentan al profesor o profesora	.80	1.00					
Faltan el respeto al profesor o profesora	.79	.80	1.00				
Molestan en clase	.63	.52	.54	1.00			
Llegan tarde a clase sin justificación	.44	.40	.39	.45	1.00		
Escuchan con atención lo que dice el profesor o profesora	-.27	-.25	-.25	-.29	-.17	1.00	
Se esfuerzan por aprender en clase	-.23	-.22	-.23	-.27	-.15	.66	1.00

Nota. Todas las correlaciones son significativas con $p < ,001$

La Tabla I.35 muestra los resultados para el análisis factorial para dos factores, donde el factor *Percepción de disrupción y falta de interés por el aprendizaje en el centro* (F1, $\alpha = ,87$), y el factor *Esfuerzo e interés por el aprendizaje manifestados por el alumnado* (F2, $\alpha = ,80$) explicaron un 63% de la variabilidad, mostrando una correlación de $r = -,41$.

Tabla I.35

Matriz patrón del análisis factorial para un factor para los ítems de la sección 5 del cuestionario para el alumnado

Sección 5	F1	F2
Contestan mal al profesor o profesora	.92	.03

Se enfrentan al profesor o profesora	.90	.04
Faltan el respeto al profesor o profesora	.89	.03
Molestan en clase	.60	-.13
Llegan tarde a clase sin justificación	.46	-.04
Escuchan con atención lo que dice el profesor o profesora	.03	.83
Se esfuerzan por aprender en clase	.06	.83
Proporción de varianza explicada		.63
Alfa de Cronbach		.87
Correlación entre factores		1
		2
		1
		-.41

Nota. Las saturaciones mayores de ,40 aparecen en negrita.

I.2.5 Sección 6: Trato inclusivo y motivador del profesorado

En esta sección se preguntó a los estudiantes la frecuencia con sus profesores mostraban las conductas indicadas en los ítems, dando la respuesta en una escala de cuatro puntos desde Nunca o casi nunca hasta En todas las clases. La matriz de correlaciones policóricas puede verse en la Tabla I.36.

Tabla I.36

Matriz de correlaciones policóricas para los ítems de la sección 6 del cuestionario para el alumnado

Sección 6	1	2	3	4
Explica de forma que podamos entenderlo	1.00			
Muestra interés por el aprendizaje de cada estudiante	.63	1.00		
Sabe mantener el orden en la clase	.46	.44	1.00	
Logra que las clases sean interesantes	.61	.54	.50	1.00

Nota. Todas las correlaciones son significativas con $p < ,001$

Si bien el análisis paralelo de Horn sugirió la existencia de un único factor, los fines comparativos del análisis nos obligan, en este caso, a hacer una división para que exista el mayor paralelismo con los indicadores del profesorado equivalentes (ver apartado 0). En la Tabla I.37 se ofrecen los resultados del análisis factorial forzando una solución oblicua para dos factores. Como era de esperar, la correlación entre los factores es muy alta ($r = ,79$), y

dado su tamaño, los coeficientes de consistencia interna son relativamente altos ($\alpha = ,78$ y $\alpha = ,66$).

Tabla I.37

Matriz patrón del análisis factorial para un factor para los ítems de la sección 6 del cuestionario para el alumnado

Sección 6	F1	F2
Explica de forma que podamos entenderlo	.09	.83
Muestra interés por el aprendizaje de cada estudiante	.37	.40
Sabe mantener el orden en la clase	.73	-.10
Logra que las clases sean interesantes	.67	.12
Proporción de varianza explicada		,59
Alfa de Cronbach	,78	,66
Correlación entre factores	1	2
	1	,79

Nota. Las saturaciones mayores de ,40 aparecen en negrita.

I.2.6 Sección 7: Acciones coercitivas y agresivas del profesorado

Al igual que en la sección anterior, los indicadores aquí tratados tienen como utilidad principal su comparación con los obtenidos del profesorado, lo que nos obliga a utilizar los mismos criterios de gravedad para llevar a cabo la separación. Pero, además, nos encontramos aquí con ítems que aluden a conductas (en algunos casos, extremadamente) infrecuentes, lo que genera distribuciones muy asimétricas positivas, y que pueden ser causa de la creación de factores espurios. No obstante, el interés en esta información hace imprescindible su medición y tratamiento, por lo que la construcción de los indicadores correspondientes se hizo, como en el caso de los profesores, atendiendo a criterios de gravedad de las conductas expresadas, dividiendo éstas en conductas coercitivas y conductas agresivas del profesorado hacia el alumnado. A continuación se ofrece el listado de ítems que componen cada factor (Tabla I.27). Los coeficientes de consistencia interna de Cronbach ofrecieron valores de $\alpha = ,80$ para el indicador *Conductas coercitivas del profesorado hacia el alumnado*, y de $\alpha = ,75$ para las *Conductas agresivas del profesorado hacia el alumnado*. Los alumnos informaron de la frecuencia de estas acciones (Nunca o casi nunca, En algunas clases, En la mayoría de las clases, En todas las las clases).

Tabla I.38

Factores e ítems componentes extraídos de la Sección 7

Sección 7
<i>Conductas coercitivas del profesorado hacia el alumnado</i>
Contesta mal a algunos estudiantes
Impide participar a algunos estudiantes
Echa de clase (a algunos estudiantes)
Manda a jefatura de estudios (a algunos estudiantes)
Grita
Intimida con amenazas sobre las calificaciones
<i>Conductas agresivas del profesorado hacia el alumnado</i>
Tiene manía a algunos estudiantes
Ofende o humilla (a algunos estudiantes)

I.2.7 Sección 8: Las normas

En esta sección se pedía al alumnado que expresara su grado de acuerdo (Nada de acuerdo, Poco de acuerdo, Bastante de acuerdo, Muy de acuerdo) “en relación a las normas/reglas de convivencia y la forma de resolver los conflictos en el centro”. Además, dos ítems preguntaban específicamente por la justicia y eficacia de los castigos aplicados en el centro (en escala Nada, Poco, Bastante, Muy justo/eficaz). Las correlaciones se presentan en la Tabla I.39 y en la Tabla I.40 los resultados del análisis factorial.

Tabla I.39

Matriz de correlaciones policóricas para los ítems de la sección 8 del cuestionario para el alumnado

Sección 8	1	2	3	4	5	6	7	8
Se escucha la opinión de los estudiantes para cambiar las normas	1.00							
Podemos decir a los profesores y profesoras lo que pensamos sobre las normas	.58	1.00						
Lo estudiantes siempre son	.50	.46	1.00					

consultados cuando se toman
decisiones que les afectan

Cuando surge un conflicto tratamos de resolverlo sin pegar ni insultar a nadie	.31	.31	.36	1.00				
Los estudiantes cumplen las normas	.36	.25	.28	.39	1.00			
¿Hasta qué punto te parece justo ese castigo?	.32	.33	.37	.27	.21	1.00		
Las normas son justas	.45	.38	.46	.32	.36	.55	1.00	
¿Hasta que punto crees que es eficaz ese castigo?	.34	.30	.35	.29	.28	.54	.44	1.00

Nota. Todas las correlaciones son significativas con $p < ,001$

El análisis de Horn sugirió la existencia de dos factores, que explicaron el 45% de la variabilidad total. Los factores *Calidad de las normas de convivencia* (F1; $\alpha = ,76$) y *Participación del lumnado en las normas de convivencia* (F2; $\alpha = ,80$) explicaron el 45% de la variabilidad, mostrando una correlación entre ellos de $r = ,75$.

Tabla I.40

Matriz patrón del análisis factorial para un factor para los ítems de la sección 8 del cuestionario para el alumnado

Sección 8	F1	F2
Se escucha la opinión de los estudiantes para cambiar las normas	-.09	.85
Podemos decir a los profesores y profesoras lo que pensamos sobre las normas	-.09	.78
Los estudiantes siempre son consultados cuando se toman decisiones que les afectan	.20	.50
Cuando surge un conflicto tratamos de resolverlo sin pegar ni insultar a nadie	.22	.30
Los estudiantes cumplen las normas	.23	.28
¿Hasta qué punto te parece justo ese castigo?	.83	-.17
Las normas son justas	.74	.05
¿Hasta que punto crees que es eficaz ese castigo?	.66	-.04
Los profesores y las profesoras cumplen las normas	.61	.12

Proporción de varianza explicada		,45
Alfa de Cronbach	,76	,80
Correlación entre factores	1	2
	1	,75

Nota. Las saturaciones mayores de ,40 aparecen en negrita.

I.2.8 Sección 9: Respeto, igualdad e integración

En esta sección se preguntó a los alumnos “en qué grado se dan en este centro cada una de las condiciones que se indican a continuación”, a responder (Nada, Algo, Bastante, Mucho) en relación a ocho ítems. La matriz de correlaciones aparece en la Tabla I.41.

Tabla I.41

Matriz de correlaciones policóricas para los ítems de la sección 9 del cuestionario para el alumnado

Sección 9	1	2	3	4	5	6	7	8
Se realizan actividades que tratan sobre la violencia contra las mujeres	1.00							
Aprendemos a practicar la igualdad entre hombres y mujeres	.64	1.00						
Se realizan actividades que tratan sobre el racismo y el daño que produce	.55	.43	1.00					
Se realizan actividades para entender lo que es el machismo y cómo corregirlo	.57	.64	.40	1.00				
Los estudiantes que provienen de otras culturas o países encuentran la atención adecuada	.30	.42	.35	.41	1.00			
Los estudiantes que provienen de otras culturas o países son bien acogidos	.23	.34	.20	.37	.48	1.00		
Los estudiantes que tienen necesidades especiales encuentran apoyo en los profesores	.36	.50	.33	.43	.55	.39	1.00	

Los estudiantes que tienen necesidades especiales encuentran apoyo en sus compañeros	.32	.43	.26	.40	.40	.49	.54	1.00
--	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	------

Nota. Todas las correlaciones son significativas con $p < ,001$

El análisis de Horn indicó dos factores, y la solución al análisis factorial aparece en la Tabla I.31. Los factores *Prevención del racismo y el sexismo* (F1) y *Adaptación educativa a la diversidad* (F2) explicaron el 53% de la variabilidad, con una correlación entre factores de $r = ,65$, y coeficientes de consistencia interna de $\alpha = ,78$ y $\alpha = ,82$, respectivamente.

Tabla I.42

Matriz de pesos del análisis factorial para un factor para los ítems de la sección 9 del cuestionario para el alumnado

Sección 9	F1	F2
Se realizan actividades que tratan sobre la violencia contra las mujeres (cómo se inicia y evoluciona, por qué se produce...)	.97	-.16
Aprendemos a practicar la igualdad entre hombres y mujeres	.62	.24
Se realizan actividades que tratan sobre el racismo y el daño que produce (cómo se inicia y evoluciona, por qué se produce...)	.58	.04
Se realizan actividades para entender lo que es el machismo y cómo corregirlo	.53	.27
Los estudiantes que provienen de otras culturas o países encuentran en los profesores la atención adecuada	-.05	.73
Los estudiantes que provienen de otras culturas o países son bien acogidos por los compañeros y compañeras	-.14	.72
Los estudiantes que tienen necesidades especiales encuentran el apoyo que necesitan por parte de sus profesores y profesoras	.04	.71
Los estudiantes que tienen necesidades especiales encuentran el apoyo que necesitan por parte de sus compañeros y compañeras	-.01	.69
Proporción de varianza explicada		.53
Alfa de Cronbach	.78	.82
Correlación entre factores	1	2
	1	.65

Nota. Las saturaciones mayores de ,40 aparecen en negrita.

I.2.9 Sección 10: El centro como comunidad: valores y actividades transversales

Esta sección solicita a los alumnos dos bloques de información: condiciones en cuanto a sentimientos sobre la comunidad y sus relaciones, y objetivos transversales con clara orientación a la mejora de la convivencia. Las respuestas debían indicar el grado/frecuencia de dichas condiciones y objetivos (Nada, Poco, Bastante, Mucho). Las correlaciones policóricas pueden verse en la Tabla I.44. El análisis paralelo indicó la existencia de dos factores, y la Tabla I.43 presenta los resultados del análisis factorial, y los factores *Habilidades para construir una convivencia de calidad* (F1, $\alpha = ,85$) y *Percepción del centro como comunidad* (F2, $\alpha = ,88$) explicaron un 46% de la variabilidad total, con una correlación entre factores de ,71.

Tabla I.43

Matriz patrón del análisis factorial para un factor para los ítems de la sección 10 del cuestionario para el alumnado

Sección 10	F1	F2
Respetar los derechos humanos	.82	-.03
Entender a personas que piensan de otra manera	.74	.03
Tener tu propio criterio sobre lo que ves en la televisión, internet, etc.	.72	-.06
Comprender el funcionamiento de la democracia	.72	-.02
Alternativas a la violencia	.72	-.05
Defender nuestros derechos	.65	.09
Cumplir con nuestros deberes	.59	.08
Utilizar internet para aprender cosas importantes	.59	.00
Los estudiantes trabajamos para mejorar lo que sucede alrededor del centro (en la ciudad o pueblo donde está el centro)	-.09	.81
Nos reunimos (periódicamente) para buscar cómo mejorar la convivencia y el centro	-.14	.78
Trabajamos para entender lo que está sucediendo en el mundo	.01	.76
Cuando los estudiantes trabajan unidos se consiguen muchas cosas	.10	.57
Cuidamos los materiales y las instalaciones del centro	-.03	.56

ANEXO I: Construcción y propiedades psicométricas de los indicadores

Todos tenemos algo importante que hacer por los demás	.12	.55
A los estudiantes se les anima a tener ideas propias sobre todos los temas	.22	.54
Sentimos que formamos parte de un grupo	.04	.50
Existe una buena relación entre el profesorado	.20	.40
Proporción de varianza explicada		,46
Alfa de Cronbach		,88
Correlación entre factores		1
		2
1		,71

Nota. Las saturaciones mayores de ,40 aparecen en negrita.

Tabla I.44

Matriz de correlaciones policóricas para los ítems de la sección 10 del cuestionario para el alumnado

Sección 2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1 Respetar derechos humanos	1.00																
2 Entender a personas que piensan de otra manera	.61	1.00															
3 Tener tu propio criterio sobre lo que ves en la televisión, etc.	.52	.50	1.00														
4 Comprender el funcionamiento de la democracia	.59	.55	.49	1.00													
5 Alternativas a la violencia	.55	.59	.44	.50	1.00												
6 Defender nuestros derechos	.57	.51	.52	.53	.47	1.00											
7 Cumplir con nuestros deberes	.55	.50	.42	.38	.43	.48	1.00										
8 Utilizar internet para aprender cosas importantes	.47	.44	.51	.45	.38	.40	.35	1.00									
9 Los estudiantes trabajamos para mejorar lo que sucede alrededor del centro	.36	.37	.32	.39	.33	.40	.27	.31	1.00								
10 Nos reunimos para buscar cómo mejorar la convivencia	.30	.34	.28	.32	.28	.35	.26	.27	.60	1.00							

11 Trabajamos para entender lo que sucede en el mundo	.45	.43	.36	.41	.38	.42	.35	.33	.66	.60	1.00						
12 Cuando trabajamos unidos se consiguen muchas cosas	.40	.40	.28	.29	.31	.34	.43	.28	.42	.33	.42	1.00					
13 Cuidamos los materiales y las instalaciones del centro	.30	.29	.22	.25	.22	.29	.30	.22	.39	.36	.37	.36	1.00				
14 Todos tenemos algo importante que hacer por los demás	.39	.40	.32	.32	.33	.39	.39	.29	.41	.37	.43	.52	.39	1.00			
15 A los estudiantes se les anima a tener ideas propias	.46	.48	.39	.39	.38	.44	.43	.34	.47	.42	.51	.55	.35	.47	1.00		
16 Sentimos que formamos parte de un grupo	.31	.32	.24	.24	.24	.28	.33	.22	.31	.31	.35	.42	.38	.43	.41	1.00	
17 Existe una buena relación entre el profesorado	.38	.38	.29	.30	.31	.35	.40	.26	.30	.31	.37	.41	.34	.38	.52	.37	1.00

Nota. Todas las correlaciones son significativas con $p < ,001$

I.2.10 Sección 11: Las familias: relaciones y valoración

La sección 11 presenta ocho ítems a los alumnos para valorar la relación de la familia con el centro, así como el grado en que se la familia se siente valorada en éste. Como en casos anteriores, la composición de los dos indicadores procedentes de esta sección viene dictada por los criterios de equivalencia con los indicadores de los profesores, y que no coincide con los resultados del análisis factorial. En la Tabla I.45 aparece el listado de ítems que componen cada factor. Los coeficientes de consistencia interna de Cronbach ofrecieron valores de $\alpha = ,81$ para el indicador *Relación y comunicación con las familias*, y de $\alpha = ,77$ para las *Valoración y respeto de las familias por parte del centro*.

Tabla I.45

Factores e ítems componentes extraídos de la Sección 11

Sección 11
<i>Relación y comunicación con las familias</i>
Mi familia viene a las reuniones que convoca el tutor o tutora
A mi familia le gusta venir a las reuniones que se convocan desde el centro
Mi familia siente que puede comunicar al profesorado lo que le preocupa
Cuando surge un conflicto, mi familia colabora con el centro para resolverlo
Mi familia se interesa por mis trabajos en el centro
<i>Valoración y respeto de las familias por parte del centro</i>
Mi familia está contenta con este centro
En este centro siento que se respeta a mi familia
En este centro, se dan oportunidades de participación a las familias

I.2.11 Sección 12: Valoración global del centro

Si en la sección 7 se consultaba a los alumnos acerca de su percepción de conductas coercitivas y agresivas del profesorado hacia los estudiantes, de forma genérica, en esta sección se les preguntó si habían sido objeto de esas mismas conductas, de forma personal. Por las mismas razones que entonces, y por ello mismo con la misma estructura, se conformaron los indicadores *Conductas coercitivas del profesorado recibidas por el alumno* ($\alpha = ,93$) y *Conductas agresivas del profesorado recibidas por el alumno* ($\alpha = ,91$), que se presentan en la Tabla I.46.

Tabla I.46

Factores e ítems componentes extraídos de la Sección 12

Sección 12
<i>Conductas coercitivas del profesorado recibidas por el alumno</i>
Los profesores me ignoran
Los profesores me rechazan
Me impiden participar
Me echan de clase
Me gritan
Me contestan mal
Me intimidan con amenazas sobre las calificaciones
<i>Conductas agresivas del profesorado recibidas por el alumno</i>
Me insultan, me ofenden o ridiculizan
Me tienen manía
Me amenazan para meterme miedo
Me agreden físicamente (pegar o golpear)

I.2.12 Sección 13: Conductas disruptivas y agresivas del alumnado hacia el profesorado

La sección 13 vuelve al conjunto de conductas disruptivas y agresivas tratadas en la Secciones 7 y 12, pero esta vez desde el punto de vista del alumno que las lleva a cabo contra el profesor o profesora. A través de 10 ítems, los alumnos tienen que responder a la pregunta “¿Durante los últimos dos meses has participado tú alguna vez en las siguientes situaciones, molestando a algún profesor o profesora en el centro?” especificando la frecuencia de dichas conductas (Nunca: No he participado; A veces: 1 ó 2 veces al mes; A menudo: Aprox. una vez a la semana; Muchas veces: Varias veces por semana).

Al igual que en la sección 7, encontramos problemas en cuanto a la forma de la distribución, y de la misma forma existe una necesidad de recabar este tipo de información. Se utilizó, por tanto, el mismo procedimiento en cuanto a la clasificación en función de la gravedad de las conductas, tal como se aprecia en la Tabla I.47. Los indicadores recibieron los nombres de *Conductas coercitivas del alumnado hacia el profesorado* ($\alpha = ,89$) y *Conductas agresivas del alumnado hacia el profesorado* ($\alpha = ,90$).

Tabla I.47

Factores e ítems componentes extraídos de la Sección 13

Sección 13
<i>Conductas disruptivas del alumnado hacia el profesorado</i>
Ignorándole
Rechazándole
Despreciándole
Molestándole e impidiéndole dar clase
Enfrentándose con él o ella
Contestándole mal
<i>Conductas agresivas del alumnado hacia el profesorado</i>
Insultándole, ofendiéndole o ridiculizándole
Rompiéndole o robándole sus cosas
Amenazándole para meterle miedo
Agrediéndole físicamente

I.2.13 Sección 14: Consejos de los adultos sobre el uso de la violencia

La sección 14 sólo presentaba tres ítems que proponían respuestas ante conflictos. La pregunta a responder fue “¿Has oído a los adultos transmitir alguna de las recomendaciones siguientes como forma de resolver los conflictos?”, que debía responderse indicando la frecuencia (Nunca, A veces, A menudo, Muchas veces). La matriz de correlaciones de muestra en la Tabla I.48.

Tabla I.48

Matriz de correlaciones policóricas para los ítems de la sección 14 del cuestionario para el alumnado

Sección 14	1	2	3
Si alguien te pega, pégame tu	1.00		
Si alguien te insulta, pégame si es necesario	.79	1.00	
Si alguien te insulta, insulta tu también	.79	.77	1.00

Nota. Todas las correlaciones son significativas con $p < ,001$

El análisis de Horn propuso un único factor, y el análisis factorial mostró que el factor *Consejos de los adultos sobre el uso de la violencia* explicaba el 78% de varianza, con una fiabilidad de $\alpha = ,91$.

Tabla I.49

Matriz de pesos del análisis factorial para un factor para los ítems de la sección 14 del cuestionario para el alumnado

Sección 14	F1
Si alguien te pega, pégale tu	.90
Si alguien te insulta, pégale si es necesario	.88
Si alguien te insulta, insulta tu también	.87
Proporción de varianza explicada	,78
Alfa de Cronbach	,91

Nota. Las saturaciones mayores de ,40 aparecen en negrita.

I.2.14 Sección 15: Opiniones sobre conflictos, relaciones y diferencias

La sección 15 comenzaba indicando “A continuación encontrarás una serie de opiniones sobre distintas relaciones, conflictos y diferencias entre grupos de personas. Lee cada una de ellas y puntúalas de 1 a 4.” Esta sección abunda en situaciones y acciones conflictivas, así como las diferentes respuestas posibles y estereotipos, como se aprecia en la Tabla I.14. Las respuestas iban de Nada de acuerdo a Muy de acuerdo, y los dos factores propuestos por el análisis paralelo se presentan en la Tabla I.50, que recibieron los nombres de *Justificación de la violencia* (F1, $\alpha = 88$) y *Racismo y xenofobia* (F2, $\alpha = 76$).

Tabla I.50

Matriz de pesos del análisis factorial para un factor para los ítems de la sección 15 del cuestionario para el alumnado

Sección 15	F1	F2
Es correcto pegar a alguien que te ha ofendido	.85	-.10
Cuando un amigo pega a alguien que le ha molestado debes ponerte de parte de tu amigo	.80	-.19
Esta justificado agredir a alguien que te ha quitado lo que era tuyo	.79	.01
Si no devuelves los golpes que recibes los demás pensarán que eres un cobarde	.73	-.03

Es correcto amenazar a veces a los demás para que sepan que tienes un carácter enérgico	.53	.34
Se debe producir miedo a algunas personas para que te respeten	.53	.28
Conviene demostrar a tus compañeros que puedes meterte en peleas	.49	.35
Si alguien más fuerte que tú te amenaza con agredirte no debes contarlo porque te convertirías en un "chivato"	.37	.21
A veces puede ser necesario que los padres den una bofetada a sus hijos para que éstos aprendan	.32	.07
Está justificado que un hombre agrede a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle	-.07	.78
¿Estarías dispuesto a votar a un partido político racista o xenófobo?	-.16	.77
En distintos países europeos están surgiendo grupos que promueven acciones abiertamente discriminatorias, incluso violentas, contra ciertas minorías (marroquíes, gitanos, judíos...). ¿Hasta que punto apruebas la acción de estos grupos?	-.05	.64
El hombre que parece agresivo es más atractivo	.27	.44
Proporción de varianza explicada		.48
Alfa de Cronbach		.88
Correlación entre factores	1	2
	1	.66

Nota. Las saturaciones mayores de ,40 aparecen en negrita.

I.2.15 Sección 16: Relaciones problemáticas con otros compañeros

Esta sección se centra en las relaciones entre alumnos, pero específicamente aquellas que suponen exclusión y humillaciones. Ante la pregunta "Piensa si has sufrido cada una de las situaciones que se menciona y señala la respuesta que refleja su frecuencia durante los dos últimos meses", los alumnos podían responder indicando la cantidad (Nunca, A ves, A menudo, Muchas veces). La Tabla I.52 muestra las correlaciones para los ítems.

Tabla I.51

Matriz de correlaciones policóricas para los ítems de la sección 15 del cuestionario para el alumnado

Sección 15	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Es correcto pegar a alguien que te ha ofendido	1.00												
Cuando un amigo pega a alguien que le ha molestado debes ponerte de parte de tu amigo	.59	1.00											
Esta justificado agredir a alguien que te ha quitado lo que era tuyo	.69	.58	1.00										
Si no devuelves los golpes que recibes los demás pensarán que eres un cobarde	.51	.43	.52	1.00									
Es correcto amenazar a veces a los demás para que sepan que tienes un carácter enérgico	.56	.46	.63	.48	1.00								
Se debe producir miedo a algunas personas para que te respeten	.50	.39	.53	.57	.64	1.00							
Conviene demostrar a tus compañeros que puedes meterte en peleas	.51	.40	.53	.59	.61	.62	1.00						
Si alguien más fuerte que tú te amenaza con agredirte no debes contarlo porque te convertirías en un "chivato"	.34	.31	.33	.50	.35	.41	.52	1.00					
A veces puede ser necesario que los padres den una bofetada a sus hijos para que éstos aprendan	.22	.21	.27	.37	.25	.41	.26	.22	1.00				
Está justificado que un hombre agrede a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle	.30	.20	.39	.22	.54	.41	.49	.32	.17	1.00			

¿Estarías dispuesto a votar a un partido político racista o xenófobo?	.26	.19	.31	.23	.36	.35	.38	.23	.17	.48	1.00		
En distintos países europeos están surgiendo grupos que promueven acciones abiertamente discriminatorias, incluso violentas, contra ciertas minorías (marroquíes, gitanos, judíos...). ¿Hasta que punto apruebas la acción de estos grupos?	.31	.21	.30	.27	.34	.36	.36	.28	.18	.38	.59	1.00	
El hombre que parece agresivo es más atractivo	.40	.36	.46	.36	.56	.43	.47	.33	.17	.55	.33	.29	1.00

Nota. Todas las correlaciones son significativas con $p < ,001$

Tabla I.52

Matriz de correlaciones policóricas para los ítems de la sección 16 del cuestionario para el alumnado

Sección 16	1	2	3	4	5	6
Mis compañeros me rechazan	1.00					
Mis compañeros me ignoran	.84	1.00				
Mis compañeros me impiden participar	.73	.81	1.00			
Me insultan, me ofenden o ridiculizan	.67	.78	.73	1.00		
Hablan mal de mí	.66	.73	.67	.76	1.00	
Me rompen o me roban cosas	.49	.58	.59	.62	.57	1.00

Nota. Todas las correlaciones son significativas con $p < ,001$

El análisis paralelo sugirió la existencia de un único factor (*Ser víctima de exclusión y humillación*), que explicaba el 69% de la varianza, con una elevada consistencia interna ($\alpha = ,93$; ver Tabla I.53).

Tabla I.53

Matriz de pesos del análisis factorial para un factor para los ítems de la sección 16 del cuestionario para el alumnado

Sección 16	F1
Mis compañeros me rechazan	.94
Mis compañeros me ignoran	.86
Mis compañeros me impiden participar	.86
Me insultan, me ofenden o ridiculizan	.84
Hablan mal de mí	.80
Me rompen o me roban cosas	.64
Proporción de varianza explicada	,69
Alfa de Cronbach	,93

Nota. Las saturaciones mayores de ,40 aparecen en negrita.

ANEXO II. Comprobación de supuestos

La comprobación de los supuestos para cada modelo estudiado es un paso fundamental en el análisis de datos. Dada la extensión en ocasiones de estos análisis, hemos preferido agruparlos en este apéndice, permitiendo así una lectura más fluida de cada estudio.

El procedimiento estadístico utilizado en los tres casos ha sido la regresión múltiple, aunque mediante diferentes aproximaciones. Los supuestos generales para este tipo de análisis, y que se verán para cada estudio, son: independencia de los errores, normalidad de los errores, homocedasticidad de los errores y ausencia de multicolinealidad. En el caso del estudio 3, el uso de la regresión multinivel requiere supuestos adicionales, que se verán en el apartado correspondiente. Para todos los análisis se utilizó el programa SPSS 19 (IBM Corp., 2010), excepto para el análisis multinivel del Estudio 3, para el que se utilizó el programa HLM 7 (Raudenbush, Bryk, Cheong, Congdon y du Toit, 2011).

II.1 Estudio 1

En el estudio 1 se llevó a cabo una regresión jerárquica, donde la variable dependiente (VD) fue la disrupción percibida por el profesorado y las variables independientes se agruparon según fueran de índole individual (realización personal, despersonalización y cansancio emocional, malestar con el centro) o relacionadas con cuestiones del centro (problemas con el equipo directivo y calidad y cumplimiento de las normas). A continuación se estudia cada supuesto.

Independencia de los errores

En el contexto de la regresión, se considera *error* a las diferencias entre las puntuaciones observadas en la VD y las predichas por el modelo. Este supuesto impone que los errores estén incorrelacionados, esto es, que el error para el sujeto i debe ser independiente del error para los sujetos $(i - 1)$ e $(i + 1)$. Puede comprobarse con el estadístico de Durbin-Watson, que mostró ausencia de correlación ($D-W = 1,826 > 1,746^1$).

Normalidad y homocedasticidad de los errores

El análisis de regresión es robusto a la violación del supuesto de normalidad, y pierde relevancia cuando el objetivo es estimar las pendientes de regresión (y no para fines predictivos), lo que hace que a veces se recomiende obviar su comprobación (Gelman y Hill, 2007). El verdadero problema puede existir si, fruto de esa falta de normalidad, existen

¹ Valor límite para la significación, disponible en tablas como https://www3.nd.edu/~wevans1/econ30331/Durbin_Watson_tables.pdf

puntuaciones influyentes que puedan alterar las ecuaciones de regresión. Los gráficos muestran un ajuste suficiente a la recta diagonal (Figura II.1, izquierda), y no se aprecian diferencias en la variabilidad de los errores (Figura II.1, derecha).

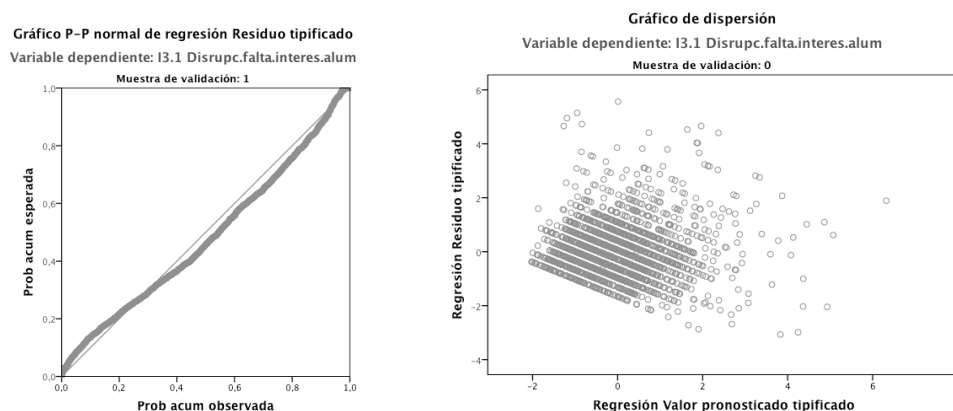


Figura II.1 Comprobación de la normalidad de los residuos mediante un gráfico P-P (izquierda), y de la homogeneidad de los residuos (derecha).

Respecto a la existencia de valores influyentes, se estudiaron los valores “palanca” (*leverage*) de las observaciones, y ningún valor superó el valor de 0,2 recomendado, con un máximo de 0,07. La distancia de Cook tampoco superó el valor $D = 1$ (Cook y Weisberg, 1982) en ningún caso (máximo 0,11). Sí que se superó el límite para la distancia de Mahalanobis (25), aunque la repetición del análisis eliminando los casos afectados no cambió los resultados del modelo.

Ausencia de multicolinealidad

Los estadísticos de multicolinealidad no indicaron ningún problema en este sentido. Los valores para la tolerancia se mantuvieron por encima de ,688, valor muy superior al ,20 recomendado. Igualmente, factor de inflación de la varianza (FIV) se mantuvo en todos los casos por debajo de 1,5, frente al límite máximo recomendado de 12.

II.2 Estudio 2

El estudio 2 comprendió nueve análisis de regresión con fines puramente exploratorios, fruto de la combinación de tres medidas de la disrupción y tres ámbitos de estudio. Las tres medidas de la disrupción funcionaron como variables dependientes, dos de ellas relativas a la percepción de la misma (por profesores y alumnos) y una tercera donde el alumnado reconocía llevar a cabo esas conductas disruptivas. Respecto a los tres aspectos estudiados, se utilizaron múltiples indicadores de calidad de la convivencia, agrupados según se refiriesen a las valoraciones de la convivencia actual, de actividades y estrategias orientadas a la mejora de la convivencia, o a la presencia de obstáculos a la

misma. Una vez presentados los supuestos en el apartado anterior, en este nos limitaremos a indicar cada apartado y los valores de interés obtenidos para cada supuesto.

II.2.1 Valoraciones de la convivencia

Independencia de los errores

Los valores obtenidos para el estadístico de Durbin-Watson indicaron ausencia de correlación para las VD consideradas:

Disrupción percibida por el profesorado: $D-W = 1,894 > 1,715^2$;

Disrupción percibida por el alumnado: $D-W = 1,788 < 1,693$;

Disrupción reconocida por el alumnado: $D-W = 1,944 > 1,704$.

Normalidad y homocedasticidad de los errores

Los gráficos para la comprobación de estos supuestos aparecen en la Figura II.2, donde se aprecia que ambos supuestos se cumplen adecuadamente en la mayoría de los casos.

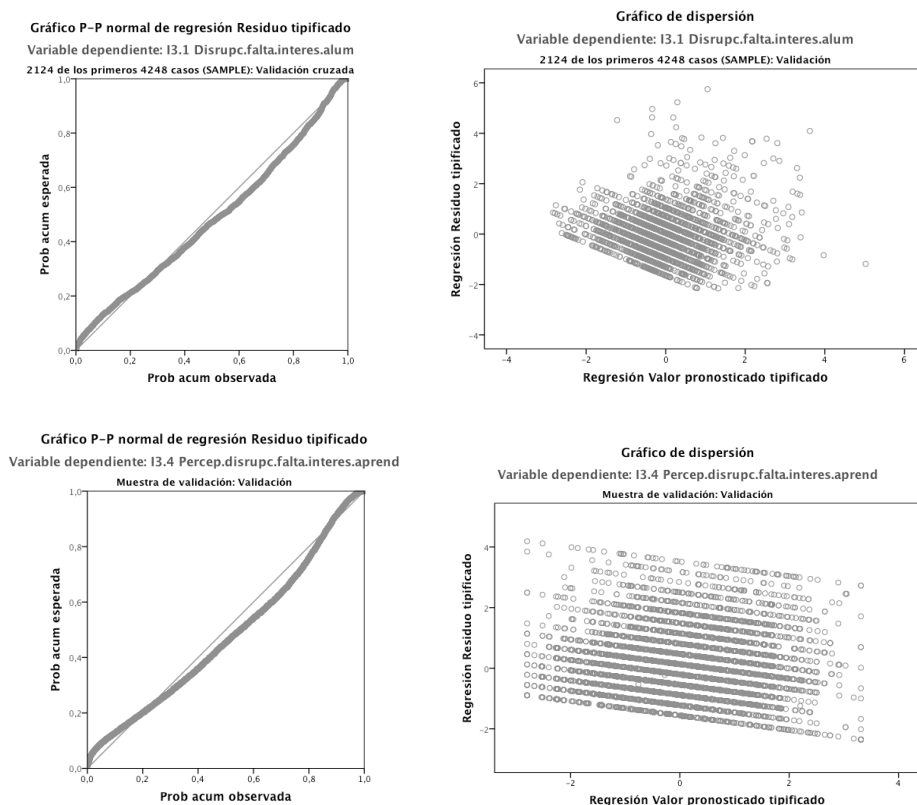


Figura II.2 Comprobación de la normalidad de los residuos mediante un gráfico P-P (izquierda), y de la homogeneidad de los residuos (derecha) para las tres VD consideradas.

² Para éste y los siguiente casos, ver nota al pie 1.

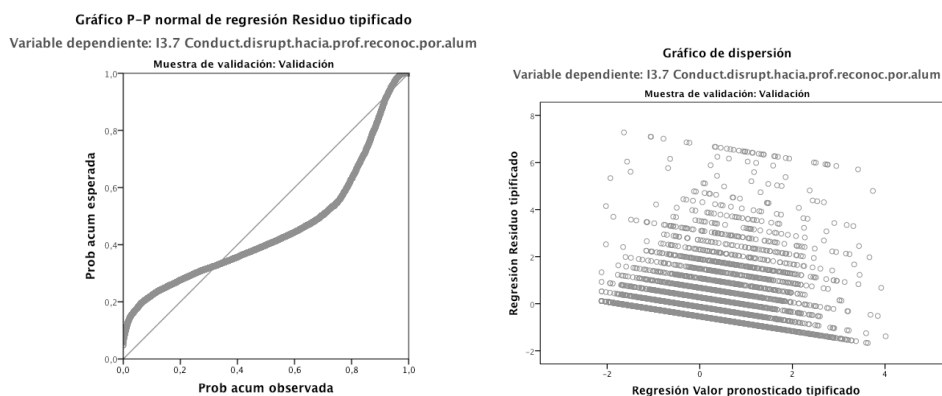


Figura II.2. (Cont.)

Respecto a los valores influyentes, se estudiaron los valores “palanca” (*leverage*) de las observaciones, y ningún valor superó el valor de 0,2 recomendado, con un máximo de 0,021. La distancia de Cook tampoco superó el valor $D = 1$ (Cook y Weisberg, 1982) en ningún caso (máximo 0,027). Sí que se superó el límite para la distancia de Mahalanobis (25), 10 casos;

Tabla II.1

Valores de influencia para las tres VD estudiadas

VD	<i>Leverage</i> (máx = ,20)	D de Cook (máx = 1)	Dist. Mahal. (máx = 25)
Disrupción percibida por el profesorado	0,017	0,035	4 casos
Disrupción percibida por el alumnado	0,023	0,011	0 casos
Disrupción reconocida por el alumnado	0,062	0,023	14 casos

Los análisis fueron repetidos eliminando los casos que superaban la distancia de Mahalanobis recomendada, y no se apreció ninguna diferencia con los modelos estimados.

Ausencia de multicolinealidad

Los estadísticos de multicolinealidad no indicaron ningún problema en este sentido. La Tabla II.2 muestra los valores para la tolerancia y el factor de inflación y los límites recomendados para cada medida.

Tabla II.2

Valores mínimos para la tolerancia y máximos para el FIV de las tres VD estudiadas

VD	Tolerancia (min = ,20)	FIV (máx = 12)
Disrupción percibida por el profesorado	,634	1,749

Disrupción percibida por el alumnado	,817	1,224
Disrupción reconocida por el alumnado	,547	1,829

II.2.2 Mejoras de la convivencia

Independencia de los errores

Los valores obtenidos para el estadístico de Durbin-Watson indicaron ausencia de correlación para las VD consideradas:

Disrupción percibida por el profesorado: $D-W = 1,813 > 1,704$;

Disrupción percibida por el alumnado: $D-W = 1,990 > 1,693$;

Disrupción reconocida por el alumnado: $D-W = 1,745 > 1,693$.

Normalidad y homocedasticidad de los errores

Los gráficos para la comprobación de estos supuestos aparecen en la Figura II.3, donde se aprecia que ambos supuestos se cumplen adecuadamente en la mayoría de los casos.

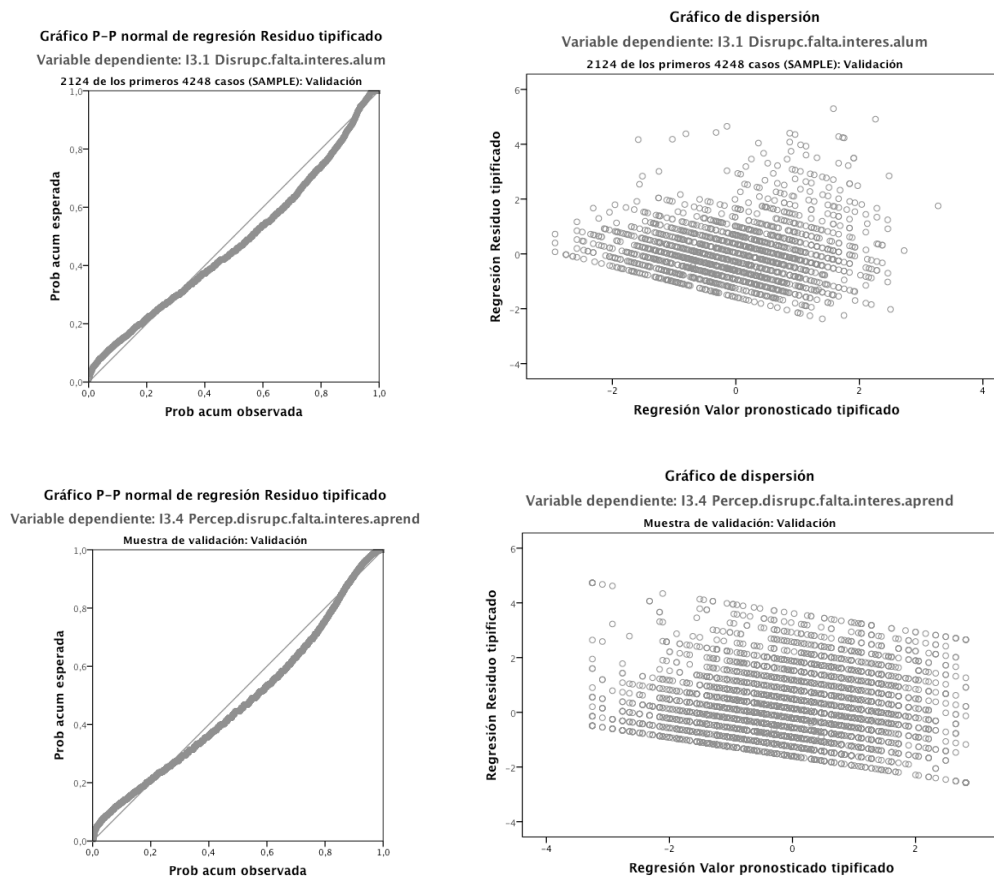


Figura II.3 Comprobación de la normalidad de los residuos mediante un gráfico P-P (izquierda), y de la homogeneidad de los residuos (derecha) para las tres VD consideradas.

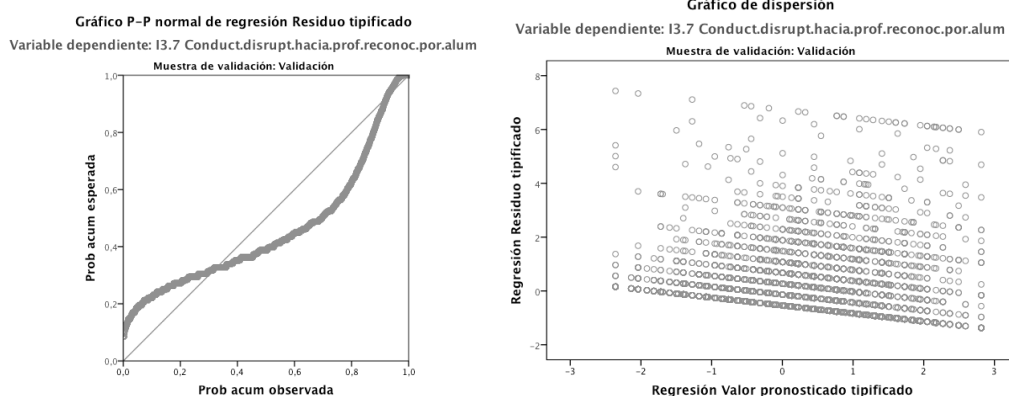


Figura II.3. (Cont.)

Respecto a los valores influyentes, se estudiaron los valores “palanca” (*leverage*) de las observaciones, y ningún valor superó el valor de 0,2 recomendado, con un máximo de 0,021. La distancia de Cook tampoco superó el valor $D = 1$ (Cook y Weisberg, 1982) en ningún caso (máximo 0,027). Sí que se superó el límite para la distancia de Mahalanobis (25), 10 casos;

Tabla II.3

Valores de influencia para las tres VD estudiadas

VD	<i>Leverage</i> (máx = ,20)	D de Cook (máx = 1)	Dist. Mahal. (máx = 25)
Disrupción percibida por el profesorado	0,016	,064	2 casos
Disrupción percibida por el alumnado	0,062	0,024	14 casos
Disrupción reconocida por el alumnado	0,017	0,019	3 casos

Los análisis fueron repetidos eliminando los casos que superaban la distancia de Mahalanobis recomendada, y no se apreció ninguna diferencia con los modelos estimados.

Ausencia de multicolinealidad

Los estadísticos de multicolinealidad no indicaron ningún problema en este sentido. La Tabla II.2 muestra los valores para la tolerancia y el factor de inflación y los límites recomendados para cada medida.

Tabla II.4

Valores mínimos para la tolerancia y máximos para el FIV de las tres VD estudiadas

VD	Tolerancia (min = ,20)	FIV (máx = 12)
----	---------------------------	-------------------

Disrupción percibida por el profesorado	,783	1,277
Disrupción percibida por el alumnado	,888	1,126
Disrupción reconocida por el alumnado	,692	1,444

II.2.3 Obstáculos a la convivencia

Los valores obtenidos para el estadístico de Durbin-Watson indicaron ausencia de correlación para las VD consideradas:

Disrupción percibida por el profesorado: $D-W = 1,788 > 1,704$;

Disrupción percibida por el alumnado: $D-W = 1,825 > 1,704$;

Disrupción reconocida por el alumnado: $D-W = 1,958 > 1,693$.

Normalidad y homocedasticidad de los errores

Los gráficos para la comprobación de estos supuestos aparecen en la Figura II.4, donde se aprecia que ambos supuestos se cumplen adecuadamente.

Respecto a los valores influyentes, se estudiaron los valores “palanca” (*leverage*) de las observaciones, y ningún valor superó el valor de 0,2 recomendado, con un máximo de 0,021. La distancia de Cook tampoco superó el valor $D = 1$ (Cook y Weisberg, 1982) en ningún caso (máximo 0,027). Sí que se superó el límite para la distancia de Mahalanobis (25), 10 casos;

Tabla II.5

Valores de influencia para las tres VD estudiadas

VD	<i>Leverage</i> (máx = ,20)	D de Cook (máx = 1)	Dist. Mahal. (máx = 25)
Disrupción percibida por el profesorado	0,071	0,25	37 casos
Disrupción percibida por el alumnado	0,059	0,43	52 casos
Disrupción reconocida por el alumnado	0,034	0,038	152 casos

Los análisis fueron repetidos eliminando los casos que superaban la distancia de Mahalanobis recomendada, y no se apreció ninguna diferencia con los modelos estimados.

Ausencia de multicolinealidad

Los estadísticos de multicolinealidad no indicaron ningún problema en este sentido. La Tabla II.2 muestra los valores para la tolerancia y el factor de inflación y los límites recomendados para cada medida.

Tabla II.6

Valores mínimos para la tolerancia y máximos para el FIV de las tres VD estudiadas

VD	Tolerancia (min = ,20)	FIV (máx = 12)
Disrupción percibida por el profesorado	,900	1,111
Disrupción percibida por el alumnado	,968	1,033
Disrupción reconocida por el alumnado	,801	1,249

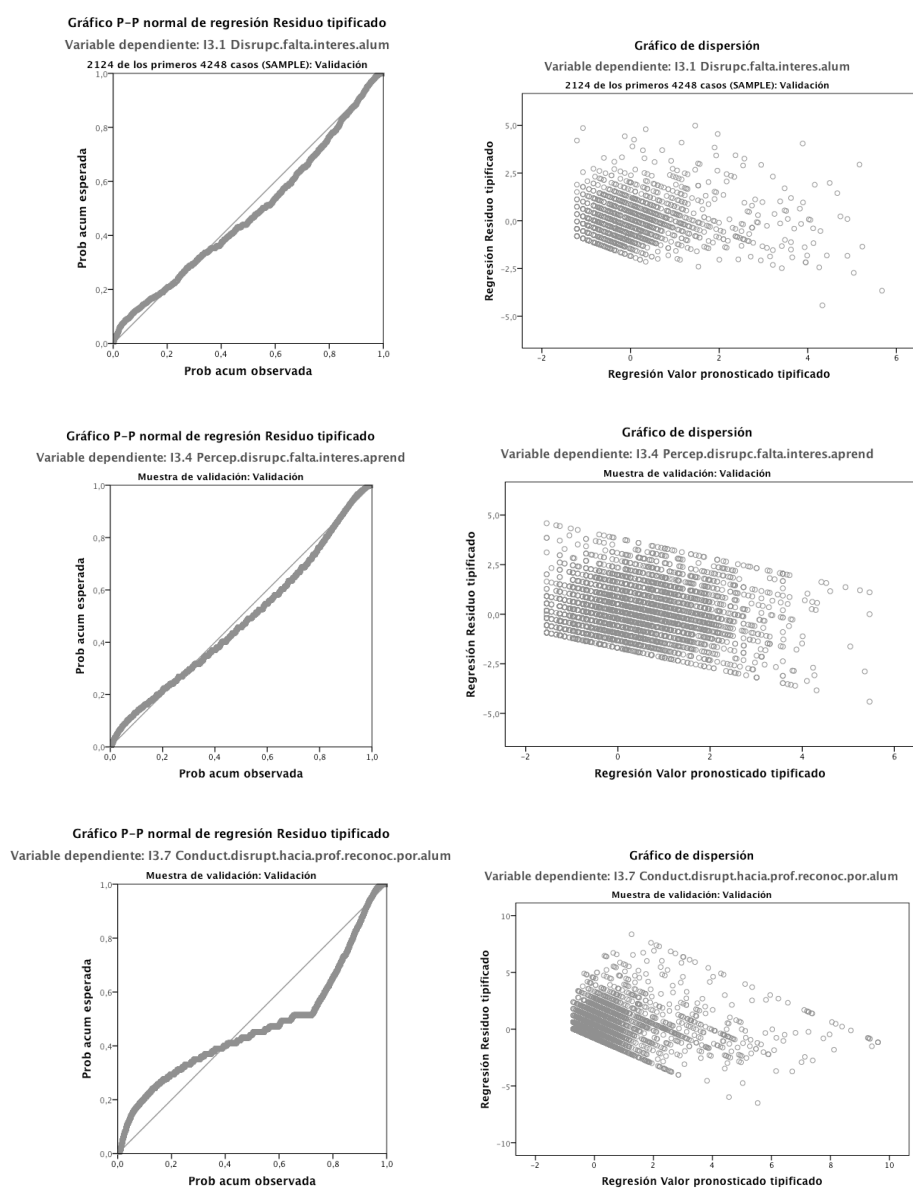


Figura II.4 Comprobación de la normalidad de los residuos mediante un gráfico P-P (izquierda), y de la homogeneidad de los residuos (derecha) para las tres VD consideradas.

II.3 Estudio 3

El estudio 3 se basa en una regresión multinivel con dos niveles, con predictores procedentes del profesorado y alumnado simultáneamente. La información de los profesores se ha tratado de forma individual (nivel 1), mientras que la información de los alumnos ha sido agregada a un único valor (promedio) por centro (nivel 2).

La regresión multinivel es más compleja que la regresión ordinaria, por lo que la comprobación de los supuestos tiene más importancia (Hox, 2010). Por ejemplo, para el estudio de la linealidad y homocedasticidad, el análisis de los residuos incluye no sólo información a dos niveles, sino que cada efecto aleatorio tienen sus propio residuos que deben cumplir estos supuestos.

Para llevar a cabo los análisis gráficos se utilizaron los residuos de nivel 1 y 2 generados por el programa HLM 7 (Raudenbush et al., 2011), que fueron posteriormente analizados mediante SPSS 19 (IBM Corp., 2010). En primer lugar se comprobó la linealidad y homocedasticidad para los residuos de nivel 1 y, como se observa en la Figura II.5, ambas se cumplen.

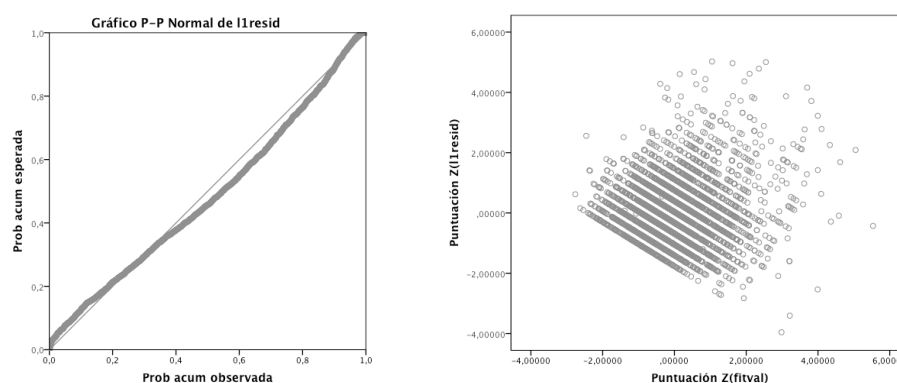


Figura II.5 Comprobación de la normalidad de los residuos mediante un gráfico P-P (izquierda), y de la homogeneidad de los residuos (derecha) para la VD disrupción percibida por el profesorado.

Respecto a los residuos de nivel 2, y como se ha dicho antes, el efecto aleatorio de cada predictor (y también para el término independiente) tiene sus propios residuos, que hay que estudiar. Los gráficos para evaluar los supuestos de normalidad y homocedasticidad aparecen a continuación (Figura II.6) para cada una de las tres variables predictoras de nivel 1:

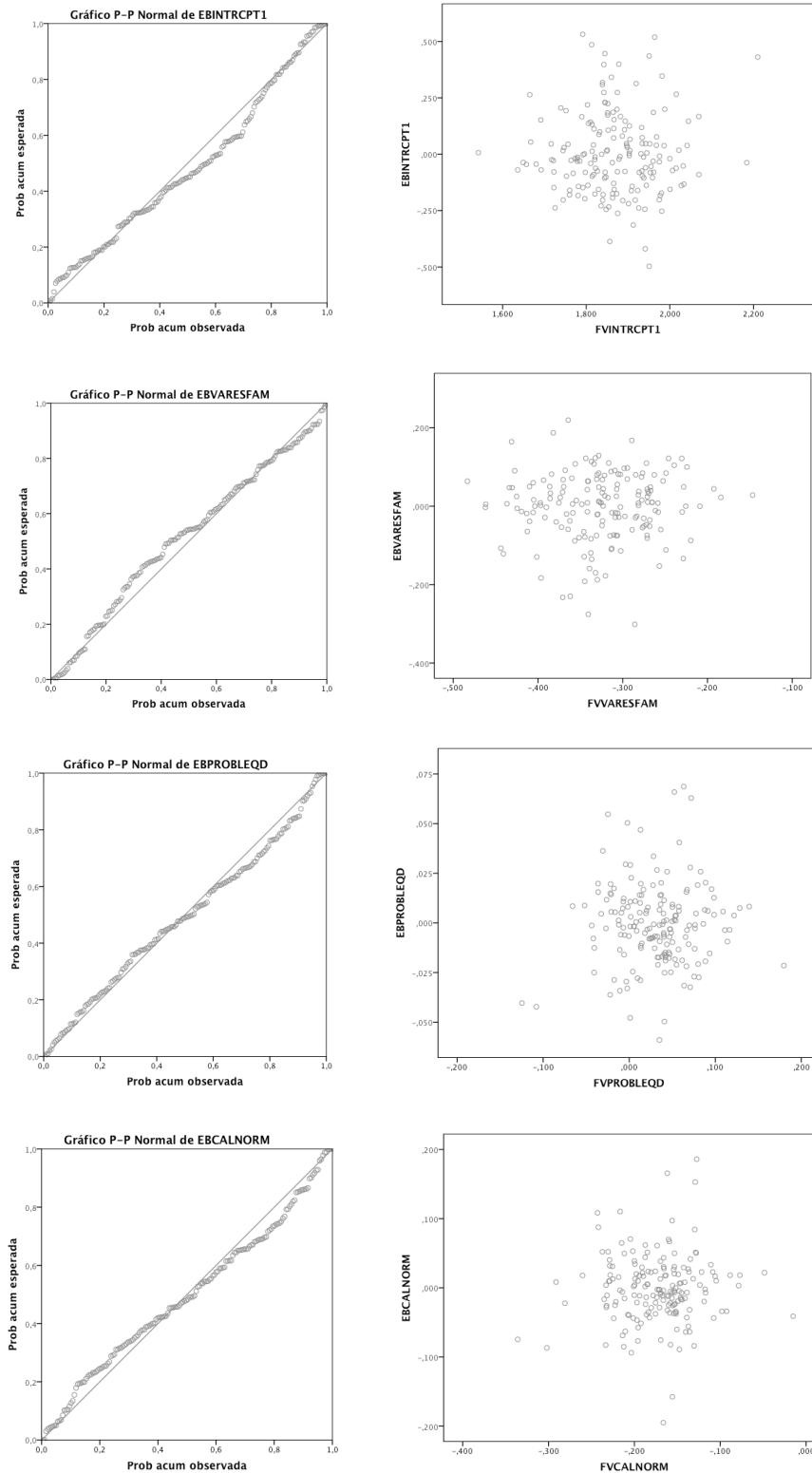


Figura II.6 Comprobación de la normalidad de los residuos mediante un gráfico P-P (izquierda), y de la homogeneidad de los residuos (derecha) para la VD disrupción percibida por el profesorado.

